



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

”Komplimanger slutade att delas ut efter högstadiet”

En studie om elevers upplevelse av respons

Britta Häggmark

D-uppsats 15 hp
Inom Svenska språket och litteraturen

Läroarbilden
Vårterminen 2011

Handledare
Mattias Fyhr

Examinator
Ylva Lindberg

SAMMANFATTNING

Britta Häggmark

”Komplimanger slutade att delas ut efter högstadiet”

En studie om elevers upplevelse av respons

Antal sidor: 35

Denna studie undersöker vilken syn elever har på den skrivna responsen de får av svenskläraren. Responsgivandet är en stor del av lärarens arbetsuppgifter, och det är därför viktigt att veta hur eleverna mottar och förstår kommentarerna. Det är också viktigt för läraren att veta hur synen skiljer sig mellan olika elever. Studien undersöker även vilken erfarenhet elever i en klass på gymnasiet har av ett processinriktat arbetssätt. Studien har gjorts utifrån följande frågeställningar:

- Hur upplever elever i gymnasiet respons och kommentarer från lärare
 - Vad kommenteras i texterna och vad tycker eleverna om kommentarerna?
 - På vilket sätt tar eleverna till sig kommentarerna?
- Vilken erfarenhet har eleverna av ett processinriktat arbetssätt?

För att svara på frågeställningarna gjordes en kvalitativ enkätundersökning, vilken gav 21 svar, och 4 kvalitativa intervjuer. Studien utfördes i årskurs ett på gymnasiet. Resultatet av undersökningen visar att elever i samma klass har olika uppfattning om responsen från läraren. Majoriteten av eleverna tycker att det är bra att få kommentarer för att kunna lära sig av sina misstag, och de upplever att det vanligaste som kommenteras är språket. Många elever sade sig ha erfarenhet av ett processinriktat arbetssätt och attityden till detta arbetssätt är positiv. Även om det finns en klar majoritet i de flesta frågorna finns det en stor spridning i klassen där olika åsikter representeras.

Sökord: respons, kommentarer, rättning, processinriktat, processorienterat, svenska

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

Abstract

Britta Häggmark

"Compliments Stopped Being Given After Lower Secondary School".

A study in students' view of feedback.

Pages: 35

This study examines the views students have of the written response they get from their teacher. Giving feedback is a big part of the teacher's duties, and it is therefore important to know how students receive and understand the comments. It is also important for the teacher to know how the views differ between students. The study also examines students' experiences of a process-oriented working method. The study was made based on the following questions:

- How do students in upper secondary school experience feedback and comments given by the teacher?
 - What is commented on in the text and what do the students think about the comments?
 - How do students make use of the comments?
- What experiences of a process-oriented working method do students have?

To answer the questions a qualitative questionnaire study was carried out and four interviews were made. The questionnaire gave 21 responses. The study was performed in first grade in upper secondary school. The results of the study show that students in the same class have different perceptions of feedback given from the teacher. The majority of the students think it is good to get feedback so they can learn from their mistakes, and they also think that it is their language that is most frequently commented on.

Many students said they have experience of a process-oriented working method, and the attitude to this approach is positive. Although the questions were answered with a clear majority in favour of one answer, there was a large spread in the class in which different views were represented.

Sökord: Feedback, comments, process-oriented working method, Swedish language

Adress	Gatuadress	Telephone	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

Innehållsförteckning

1	INLEDNING	1
1.1	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	1
1.2	AVGRÄNSNINGAR	2
2	BAKGRUND	2
2.1	LÄRANDETEORIER	3
2.2	SKRIVUNDERVISNING	5
2.2.1	Styrdokument	5
2.2.2	Processinriktad skrivning	7
2.2.3	Formativ och summativ bedömning	8
2.3	DIALOGEN MELLAN LÄRARENS KOMMENTARER OCH ELEVENS TEXT	9
2.3.1	Rättning	9
2.3.2	Respons	11
2.3.3	Metaspråk	13
2.4	ELEVERS UPPFATTNING OM RESPONS	13
3	METOD	14
3.1	KVALITATIV ENKÄTUNDERSÖKNING	15
3.2	KVALITATIV INTERVJU	16
3.2.1	Intervjuguide	16
3.2.2	Intervjuernas längd	16
3.3	URVAL	17
3.4	RELIABILITET OCH VALIDITET	17
3.5	OBJEKTIVITET	18
3.6	ETIK	19
3.6.1	Fingerade namn och anonymitet	19
3.6.2	Inspelning och citat	19
4	RESULTAT	20
4.1	ENKÄTUNDERSÖKNING	20
4.1.1	Sammanfattning av enkätundersökning	24
4.2	INTERVJUER	24
4.2.1	Anton	24
4.2.2	Beatrice	26
4.2.3	Christoffer	27
4.2.4	Daniella	28
4.2.5	Sammanfattning intervjuer	29
4.3	JÄMFÖRELSE AV RESULTAT	30
5	DISKUSSION	32
5.1	METODDISKUSSION	34
5.2	FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	35
6	KÄLLFÖRTECKNING	36
6.1	TRYCKTA KÄLLOR	36
6.2	ELEKTRONISKA KÄLLOR	37
7	BILAGOR	39
7.1	ENKÄTUNDERSÖKNING	39
7.2	INTERVJUGUIDE	40

1 Inledning

I ämnesbeskrivningen för svenska på gymnasiet står att språket har en stor betydelse för individen, och att ämnet svenska har i uppdrag att stärka elevens språk – och därigenom även öka elevens lyhördhet för andra språk och sätt att uttrycka sig. Språkets viktiga roll för identitet och kommunikation betonas, och eleven ska ges många möjligheter att utveckla sitt språk.¹

Ett sätt att arbeta med språkutveckling är att arbeta med skriftspråket. Elever skriver arbeten som läraren kommenterar och ger tillbaka. Responsen från läraren är en viktig del både för läraren och eleven. Genom responsen kan läraren och eleven se vad eleven kan och behöver jobba vidare med. Många är överens om att responsgivning och bedömning av elevtexter är en stor och tung del av läraryrket. Lärare lägger ner åtskilliga timmar på att bedöma så rättvist och konstruktivt som möjligt för att hjälpa eleverna att utvecklas som skribenter. En viktig fråga i ämnet är huruvida responsen når fram till eleverna, och om eleverna upplever den meningsfull. Det är viktigt att lärare är medvetna om hur eleverna uppfattar responsen och hur elevernas uppfattningar skiljer sig från varandra för att kunna utforma kommentarerna på bästa sätt.

Titeln på arbetet är ett citat sagt av en elev i klassen där följande undersökning gjordes. Det är svårt att veta om eleven vill ha "komplimanger" eller inte, men det står klart att eleven uppfattar att berömmet saknas. Görel Bergman-Claeson² har skrivit en rapport för Uppsala universitet där hon bland annat redogör för vikten av beröm. Det viktiga är inte att ge "komplimanger" för att göra eleven glad, utan att ge beröm för att stärka elevens självförtroende och tilltro till sig själv. Berömmet bör, enligt Bergman-Claeson, därför vara en väsentlig del av responsen.

Det finns mycket forskning kring hur man bör bedöma texter, vilka faktorer som ska spela roll och hur man ska ge respons till eleverna, men mindre kring hur eleverna upplever responsen från lärarna. För att lärare ska kunna fullfölja sitt uppdrag att utveckla elevens språk måste läraren veta hur utvecklingen sker, och ett steg i utvecklingen är att kunna kommunicera på ett sätt som når fram till eleven. Undersökningen gjordes med utgångspunkt i hur elever upplever kommentarerna de får från läraren, och hur de tar tillvara på dem.

1.1 Syfte och frågeställningar

Att kunna ge respons som alla elever kan ta till sig av är viktigt för att de ska få lika villkor och samma möjlighet till utveckling. Kunskap om hur elever tar emot respons är nödvändigt för att läraren

¹ Skolverket, Ämnet Svenska, ämnets syfte.

ska kunna utforma sina kommentarer på bästa sätt. Syftet med denna uppsats är därför att ta reda på mer om hur elever på gymnasiet uppfattar den skrivna respons de får av sin svensklärare på sina texter, och om de tar tillvara på kommentarerna. Anledningen till att jag har valt frågan om processinriktat arbetssätt är att detta bygger just på respons från lärare (och elever).

Uppsatsens frågeställningar är följande:

- Hur upplever elever i gymnasiet respons och kommentarer?
 - Vad kommenteras i texterna och vad tycker eleverna om kommentarerna?
 - På vilket sätt tar eleverna till sig kommentarerna?
- Vilken erfarenhet har eleverna av ett processinriktat arbetssätt?

1.2 Avgränsningar

Denna studie avgränsas till att enbart behandla respons utifrån elevernas synvinkel. Det har gjorts många undersökningar om hur lärare tänker kring ämnet och vilka metoder de använder för att kommunicera med eleverna, men färre om elevernas svar på detta. Jag kommer även att studera om elever uppfattar responsen olika, och i studiet kring detta anser jag att undervisningens metodik är ointressant, det är elevernas uppfattning av responsen som är det intressanta. Undervisningen och dess metodik redovisas därför inte, och jag har heller inte intervjuat läraren. I de fall undervisningen nämns är det för att redogöra för vad eleverna uttryckt om den.

När begreppet *respons* används i det följande avses den respons som består av kommunikation från läraren till eleven, däremot behandlas inte responsgivning mellan elever, så kallad "kamratrespons". Jag kommer att redogöra tydligare för begreppet respons i avsnittet Bakgrund, och där kommer jag även att redogöra för kamratrespons då det är ett sätt att arbeta med respons. När jag behandlar begreppet *processinriktat arbetssätt* menar jag det arbetssätt jag presenterar under Bakgrund, och när jag diskuterar *språkliga fel* använder jag samma definition som eleverna i undersökningen, d.v.s. grammatiska fel.

2 Bakgrund

I bakgrunden läggs fokus på skrivundervisning och respons. Skrivundervisningen i skolan har förändrats genom årens gång. Fokus har legat på olika saker, vilket resulterat i att undervisningen sett

² Görel Bergman-Claesson, 2003, s 37. *Tre lärare, tre världar. Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*

olika ut. Då synen på lärande är avgörande för hur läraren väljer att utforma undervisningens metodik har jag valt att presentera två lärandeteorier nedan. Dessa är valda av anledningen att de behandlar återkoppling till elever på olika sätt. Därefter följer en redogörelse för styrdokument, med en kort historisk överblick följt av en jämförelse mellan den, i skrivande stund, nuvarande kursplanen i svenska på gymnasiet och den kommande ämnesplanen GY11. Därefter följer en redovisning av det processorienterade arbetssättet inom skrivundervisningen, samt av den dialog som kan finnas mellan lärarens kommentarer och elevens text. Slutligen presenteras forskning om elevers syn på respons.

2.1 Lärandeteorier

Undervisning bör ske utifrån de didaktiska frågorna *vad?*, *hur?* och *varför?*. Det är en självklar utgångspunkt för lärare att veta vad undervisningen ska handla om och på vilket sätt den ska ske, men det är inte säkert att han eller hon är medveten om alla orsaker till sitt val. Melita Madura och Lina Martinsson har i sin examensuppsats undersökt vilken roll lärarens utbildning har i valet av teori – har läraren lärt sig en viss teori under sin utbildning är det troligt att läraren sedan undervisar utifrån den.³ I en engelsk undersökning om hur lärare ger respons fann de engelska forskarna Eleanore Hargreaves, Bet McCallum och Caroline Gipps att sättet att ge respons är nära förbundet med vilken lärandeteori lärarna anammar. Resultatet av denna undersökning visade att nästan alla lärare i undersökningen ansåg att elever utvecklas och lär genom att få kunskap av läraren att bygga vidare på redan befintlig kunskap, att svara på frågor och genom att själva upptäcka.⁴ Detta synsätt faller in under begreppet konstruktivism, som är en del av den kognitiva psykologin, där man utgår ifrån att lärandet sker inom individen, och att man tillägnar sig ny kunskap som sammanfogas med gammal. Kunskapstillägnandet är en process där mottagaren är aktiv och upptäcker världen genom att komma i fysisk kontakt med den.⁵

Den schweiziske pedagogen och kunskapsteoretikern Jean Piaget (1896-1980) har här fått en viktig roll inom pedagogiken. Piaget fokuserade på det mänskliga intellektet och ansåg att kunskap skapas inom oss. I sin tidiga forskning fann Piaget att det uppstår kognitiva konflikter när en persons idéer och uppfattningar inte stämmer överens, vilket ofta har sin grund i att ny information har tillkommit – information som inte stämmer överens med personens tidigare kunskap. Detta leder i sin tur till att en mental obalans skapas. Piaget menade att människan har ett behov av inre jämvikt, och när ny information skapar oreda drivs hon till att omstrukturera sina föreställningar så att nya kunskaper

³ Melita Madura och Lina Martinsson, 2006, s. 16. *Rättning – hjälper eller stjälper? – En intervjustudie med lärare och elever i årskurs 5 och 6 om rättning inom svenska.*

⁴ Eleanore Hargreaves, Bet McCallum och Caroline Gipps, 2000, 21-31 i Askew, 2000, *Feedback for learning.*

⁵ Roger Säljö, 2006, s. 65. *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv.*

konstrueras. Enligt Piaget var detta en drivkraft i den intellektuella utvecklingen, och även i läroprocessen.⁶

Ett annat viktigt namn inom lärandepedagogiken är den ryske psykologen Lev. S. Vygotskij (1896-1934). Vygotskij menade att den sociala miljön bäddar för lärande. Både Piaget och Vygotskij förespråkade att elever och lärare ska vara aktiva, men Vygotskij lade stort fokus på det sociala samspelet. För att motivera och utmana elever bör undervisningen ske utifrån elevers intresse.⁷ De kognitiva processerna som leder till lärande sker på två plan, i samspel med andra och därefter inom individen. Vygotskij ansåg att utvecklingen är en process som är oberoende av lärandet, och lärandet följer efter utvecklingen som en extern process. Samtidigt påpekade han att lärandet medför utveckling. Språket har stor betydelse för utveckling och inläring, Vygotskij menade att språk och tänkande är två viktiga faktorer för lärande, och dessa är tätt sammanknutna. Det är, med utgångspunkt i detta sociokulturella perspektiv, därför viktigt att eleverna får möjlighet till kvalitativa samtal, elever emellan och elev och lärare emellan.

Ett känt begrepp från Vygotskijs pedagogik är *den proximala utvecklingszonen*, med vilken menas att elever befinner sig inom en zon som innefattar elevens nuvarande nivå och potentiella utveckling, och tillsammans med en mer begåvad elev eller vuxen kan eleven utvecklas och klara uppgifter som eleven ensam inte kan lösa. Nivån mellan vad eleven behärskar själv och vad eleven behärskar med hjälp kallas den proximala utvecklingszonen, d.v.s. den *närmaste* utvecklingszonen.⁸ Leif Strandberg förklarar begreppet och menar att "vi utvecklas när vi möter människor och situationer som erbjuder en hatt som är något nummer för stort"⁹. Idén om den proximala utvecklingszonen har sin grund i Vygotskijs idé om att vi utvecklas i situationer där vi utmanas och där vi får utbyte av andra.

En stor skillnad mellan Vygotskijs och Piagets teorier är att då Vygotskij ansåg att elever kan få utbyte av att samtala med en mer begåvad elev eller vuxen menade Piaget att elever och barn utvecklas när de får samtala med en jämlik. Piaget ansåg att när barn samtalar med ett mer begåvat barn eller en vuxen accepterar barnet den andres åsikter utan att vara kritisk eller komma med motargument.¹⁰ Både Vygotskij och Piaget talade för elevsamarbete, men Vygotskij ansåg att elever lär sig genom att

⁶ Olga Dysthe, 2003, s.49-50. *Dialog, samspel och lärande* och Säljö, 2006 s 59-64.

⁷ Gunilla Lindqvist (red.), 1999, s. 72-75. *Vygotskij i skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogiska psykologi kommenterade som historia och aktualitet.*

⁸ Mari-Ann Igland, 2003, s. 80-84. *Medan texten blir till. Lärarkommentarer och gemensamt bearbetningsprojekt*, i Dysthe, 2003.

⁹ Leif Strandberg, 2006, s. 144, *Vygotskij i praktiken. Bland plughästar och fuskklappar.*

¹⁰ Torlaug Løkensgard Hoel, 2001, s. 99. *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper.*

lösa problem tillsammans medan Piaget ansåg att konflikter mellan elevers olika kunskap utvecklade den individuella eleven.¹¹

Vygotskijs idéer har många senare pedagoger anammat. Ett känt sådant namn är den norska forskaren Olga Dysthe som verkar inom det sociokulturella perspektivet, där man i Vygotskijs anda anser att lärande sker i samspel med andra. Dysthe menar att varje lärandetillfälle är ett resultat av ett socialt samspel, där lärare och elever integreras:

Lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening.¹²

Kommunikation och språk är, förutom att vara ett medel för lärandet, ett grundvillkor för att lärandet ska kunna ske. Språket kan ses som en länk mellan det yttre kommunikativa och det inre tänkandet, där eleven tillägnar sig ny kunskap genom att omvandla yttre samtal till inre samtal.

Synen på undervisning har länge varit att läraren sänder ett budskap – muntligt, skriftligt eller visuellt – som eleven tar emot, tyder och lagrar i minnet. Lärarens uppgift blir här att "lära ut" medan elevens uppgift är att "lära in".¹³ I detta synsätt finns inte mycket utrymme för dialoger mellan lärare och elev. Roger Säljö menar att denna syn på hur lärande sker är något lärarutbildningen institutionaliserat och som till viss del lever kvar och påverkar dagens undervisning.¹⁴ Säljö påpekar att lärande istället bör ske genom kommunikation.

2.2 Skrivundervisning

Skrivundervisningen styrs av styrdokumentet, och vad undervisningen fokuserat på har därför varierat genom åren. Nedan följer en redogörelse för styrdokument och vad de genom åren sagt om skrivundervisning, följt av en presentation av det processorienterade arbetssättet.

2.2.1 Styrdokument

Skrivundervisningen i svenskämnet har länge handlat om ren färdighetsträning. I Lgy70 låg betoning på språkriktighet – grammatik, rättstavning, interpunktion, meningsbyggnad etc. Eleven skulle lära sig att skriva korrekt.¹⁵ Under 1980-talet skedde en reform inom skrivundervisningen då man börja-

¹¹ Säljö, 2000, s. 65-73.

¹² Dysthe, 2003, s. 31.

¹³ Ibid. s. 48-49.

¹⁴ Säljö, 2000, s. 25.

¹⁵ Gun Malmgren, 1999, s. 97. *Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd*, i Jan Thavenius (red.), 1999. *Svenskämnets historia*.

de arbeta mer processfokuserat istället för produktfokuserat.¹⁶ Under 1990-talet gick skolan från att ha varit regelstyrt till att bli mål- och resultatstyrt. I stora drag kan man förklara skillnaden med att enligt den regelstyrda skolan skulle man rangordna elever efter deras kunskaper, medan enligt en mål- och resultatstyrd skola skulle man istället bedöma kvaliteter i elevernas kunskaper. Kort sagt gick skolan från att mäta till att bedöma.¹⁷

Språk, språkutveckling och betydelsen av språket för individen är något som betonas i kursplanerna i svenska på gymnasiet. I ämnesbeskrivningen för svenska på gymnasiet finns riktlinjer för en processinriktad skrivundervisning som säger att undervisningen ska sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att, utifrån andras råd och egen värdering, bearbeta sina texter, samt att eleven utvecklar sitt tal- och skriftspråk så att han eller hon kan och vågar uttrycka sig i olika sammanhang.¹⁸

Anvisningarna för skriv- och språkutveckling är tydliga. I den nya ämnesplanen GY11, vilken träder i kraft hösten 2011, finns anvisningar för ett processinriktat arbetssätt kvar, i ämnets beskrivning står följande:

Undervisningen i muntlig och skriftlig framställning ska ge eleverna tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga framställningar och texter, efter egen värdering och andras råd.¹⁹

I den obligatoriska kursen Svenska 1 finns en antydning till ett processinriktat arbetssätt då ord som "bearbetning", "sammanfattning" och "kritisk granskning" nämns som centrala innehåll.²⁰

I kursen Skrivande finns en formulering under Centralt innehåll som påvisar att ett processinriktat arbetssätt ska finnas, eleven ska lära sig att ge konstruktiv textkritik och arbeta med egen och andras texter för att öka sin språkliga medvetenhet och förbättra sitt skrivande.²¹

Ingen utav kurserna nämner i det centrala innehållet att bearbetningen ska ske utifrån andras råd, det är först i kunskapskraven för kursen Skrivande det framkommer:

Kunskapskrav, Betyg E: Eleven kan med **enkla** omdömen värdera sina egna texter, göra **enkla** förbättringar av dem med utgångspunkt i sin egen värdering och andras råd samt ge återkoppling på andras texter.²² [skolverkets fetmark.]

För betyg C ska eleven, istället för **enkla**, göra **nyanserade** omdömen, och för betyg A krävs även att eleven gör **avancerade** förbättringar av sina texter. [min fetmark.]

¹⁶ Malmgren, 1999, s. 111-115, i Thavenius, 1999.

¹⁷ Astrid Pettersson, 2010, s. 8. *Bedömning av kunskap för lärande och undervisning*, i Solweig Eklund (red.), 2010, *Bedömning för lärande*.

¹⁸ Skolverket, Ämnet Svenska, ämnets syfte.

¹⁹ Skolverket, GY11, Ämnet Svenska, ämnets syfte.

²⁰ Skolverket, GY11, Ämnet Svenska 1.

Sammanfattningsvis kan man säga att både nuvarande kursplan och kommande ämnesplan ger anvisningar till ett processinriktat arbetssätt, dock nämns det enbart i ämnesbeskrivningen i den nuvarande kursplanen, medan i den kommande finns anvisningar som betonar arbetssättet både i ämnesbeskrivningen och i givna kurser.

2.2.2 Processinriktad skrivning

Att arbeta processinriktat innebär att eleverna får möjlighet att utveckla sina texter efter att de fått respons på dem. Tillsammans med läraren (eller klasskamrater) diskuteras texten och dess kvaliteter och brister. Att arbeta processinriktat är inget att anamma på ett enskilt arbetsområde, utan bör genomsyra hela skrivundervisningen. Fokus läggs inte enbart på den färdiga produkten, utan arbetets gång – från att uppgiften delas ut till att texten är bedömd – är lika viktigt. Anne Palmér och Eva Östlund-Stjärnegårdh säger att "[i] arbetet med skrivprocessen är kamratrespons vanlig, liksom att lärarens respons inte bara gäller den färdiga texten, produkten, utan också elevens utkast".²³

Per Olof Svedner skriver att skolan har en viktig uppgift i att lära elever skriva. Han menar att en del anser att skolan inte behöver lägga ner energi på att lära elever att skriva då många av dem kommer att skriva ytterst lite efter skolan, som högst några brev, eventuellt någon skadeanmälan till försäkringsbolaget och sin egen namnteckning. Det viktiga är inte att eleven kan skriva, utan att eleven kan tala för sig. Svedner menar däremot att skrivandet är en viktig förutsättning för att kunna förändra, både sin egen situation och samhället. Vidare pekar Svedner på att elever utan skrivkunskap går miste om möjligheterna som skrivandet ger till eget skapande. För att skrivandet ska bli meningsfullt för eleverna är det viktigt att de blir medvetna om att skrivandet utanför skolan fyller olika funktioner, samt att olika typer av skrivande och olika texttyper används till olika mål och mottagare. Tidigare var skrivandet i skolan förlagt till examinationstillfällen, där eleverna skulle visa sina kunskaper under ett tillfälle och under en viss tid. Nu integreras skrivandet i undervisningen på ett annat sätt, och man ser skrivandet som ett lärandetillfälle istället för ett examinationstillfälle.

Eleverna måste vara medvetna om att skrivandet är en tankeprocess där texten utvecklas under tid. Först måste man fundera ut vad man vill skriva, sedan ska man formulera sig. Olika texter kräver givetvis olika stor process – en inköpslista eller ett vykort kräver inte lika stor process som en artikel eller en uppsats. Genom att arbeta med olika typer av texter kan man tydliggöra arbetsprocessen för eleverna. Viktigt att påpeka för eleverna (och att påminna sig själv om som lärare) är att både tanke-

²¹ Skolverket, GY11, Ämnet Skrivande.

²² Ibid.

²³ Anne Palmér och Eva Östlund-Stjärnegårdh, 2005, s.12. *Bedömning elevtext. En modell för analys.*

processen och arbetsprocessen är av lika stor betydelse, och att de tillsammans bildar en skrivprocess. Det är lätt att glömma tankeprocessen och enbart se skrivandet som en arbetsmetod.

Svedner poängterar att även om skrivandet i skolan gått från att vara ett examinationstillfälle till att bli ett lärandetillfälle får man inte förkasta den slutliga produkten. Ofta talas det om *process* och *produkt* som skilda termer och att man förr lade vikt vid produkten, medan man nu lägger vikt vid processen. Detta kan, enligt Svedner, stämma om man talar om att *metodiken* är mer inriktad på processen, alltså att man lär eleverna om tanke- och arbetsprocessen. Produkten är lika viktig som förut, den färdiga texten ska bli så bra som möjligt – med hjälp av skrivprocessen.²⁴

Kamratrespons

En viktig och vanlig del av det processinriktade arbetssättet är kamratrespons. Palmér och Östlund-Stjärnegårdh skriver att vid arbete med kamratrespons är det eleverna som får agera mottagare, vilket gör att skrivandet inte riktas till läraren och ses därför inte som enbart övning – skrivandet får en mening. Det finns flera vinster med att arbeta med kamratrespons: eleverna får lära sig att ge och ta emot kritik, de får möjlighet att se hur andra löser problem, de kan relatera sina egna texter till olika textmönster. Det krävs dock att eleverna är trygga med varandra och i rollen som responsgivare och -mottagare för att det ska ge effekt.²⁵ Torlaug Løkensgard Hoel skriver att "genom samtal får skribenterna också tillgång till resurser som de besitter men som de inte klarar av att aktivera på egen hand. Det kan röra sig om passiva kunskaper som de ännu inte haft tillfälle att reflektera över".²⁶ Elever kan även få nytta av kamratrespons genom att de lär när de förklarar och ger respons till andra.²⁷ Gunilla Molloy anser att kamratresponsen är "skrivprocessens svagaste länk"²⁸ då många elever prioriterar en god relation till sina klasskamrater framför att ge ärlig kritik. Hon menar även att eleverna inte besitter tillräckliga kunskaper för att kunna ge god respons.²⁹

2.2.3 Formativ och summativ bedömning

En positiv kunskapsutveckling får eleven genom en tydlig, konstruktiv bedömning där både starka och svaga sidor läggs fram. Är eleven delaktig i bedömningsprocessen och får själv utvärdera sina kunskaper blir effekten ännu större.

Många anser att summativ bedömning inte är lika utvecklingsfrämjande som formativ bedömning, vilket kan bero på att en summativ bedömning ska verka summerande och en formativ bedömning

²⁴ Per Olof Svedner, 1999, s. 122-125. *Svenskämnet och svenskundervisningen. Närbilder och helhetsperspektiv*

²⁵ Palmér och Östlund-Stjärnegårdh, 2005, s. 167.

²⁶ Løkensgard Hoel, 2001, s. 77.

²⁷ Ibid. s. 80.

²⁸ Gunilla Molloy, 1996, s. 46. *Reflekterande läsning och skrivning*.

²⁹ Ibid.

har för avsikt att förbättra lärandet, t.ex. genom respons. Synen på summativ bedömning har dock förändrats något på senare tid då man nu anser att även en summativ bedömning kan vara formativ, eftersom eleven då får möjlighet till metarefleksion.³⁰ Man kan säga att begreppet *rätta* faller under summativ bedömning medan begreppet *respons* faller under formativ bedömning. Susan M. Brookhart menar att respons är en viktig del av den formativa bedömningen: "[f]eedback is an important component of the formative assessment process. Formative assessment gives information to teachers *and students* about how students are doing relative to classroom learning goals."³¹ Den formativa bedömningen är effektiv både för läraren och eleven.

2.3 Dialogen mellan lärarens kommentarer och elevens text

Vikten av respons är något Hargreaves, McCallum och Gipps diskuterar: "Feedback can be the vital link between the teacher's assessment of a child and the action following that assessment *which then has a formative effect on the child's learning*".³² Genom att ge respons ger läraren eleven goda förutsättningar att utvecklas, förutsatt att responsen läraren ger har en formativ effekt på lärandet. För att responsen ska vara formativ krävs att den ger elever verktyg till att utvecklas. Eleven ska förstå, utifrån lärarens ord, vad som är bra och vad som kan göras bättre.

Det vanligaste genväret elever får på sina texter är, enligt Svedner, i form av kommentarer. Han anser att kommentarerna bör ges muntligt, dock ger han ingen vidare förklaring varför. Han påpekar däremot att det kan vara svårt att hinna med att ge alla elever muntlig respons. Palmér och Östlund-Stjärnegårdh diskuterar muntliga kommentarer och menar att vinsten är att läraren får möjlighet till att reagera på elevens reaktion, och precisera, förklara och exemplifiera.³³

Bergman-Claeson har intervjuat tre lärare och fann att två av dem inte gärna gav muntlig respons av anledningarna att eleverna lätt glömde bort det som inte fanns nedskrivet, och att tiden inte räckte till. Den tredje läraren var positiv till muntliga kommentarer då han trodde att effekten blev stor om läraren sitter ned med eleven och "petar i elevens text".³⁴ Det krävs dock att eleven genast tillämpar responsens innehåll för att effekten inte ska utebli.

2.3.1 Rättning

Begreppet *rätta* är, enligt Bergman-Claeson, i svenskundervisningen ett förlegat uttryck som innebär att läraren rättar efter en given norm, och att det finns rätt eller fel i en text. Språkligt sett kan dettas

³⁰ Pettersson, 2010, s. 8-9.

³¹ Susan M. Brookhart, 2008, s. 1. *How to Give Effective Feedback to Your Students*.

³² Hargreaves, McCallum och Gipps, 2000, s. 21.

³³ Palmér och Östlund-Stjärnegårdh, 2005, s. 170.

³⁴ Bergman-Claeson, 2003, s. 37.

givetvis motiveras – ett stavfel är alltid ett stavfel, men i dag är inte de språkliga aspekterna det mest intressanta, i dag läggs tyngden på innehållet.³⁵ Bergman-Claeson anser att begreppen *rätta*, *korrigera* och *uppsats* har ersatts av, vad hon kallar för "det sena 1900-talets modeord"³⁶: *respons* och *text*. Bergman-Claeson menar att ordvalen är viktiga då orden har olika ideologiska laddningar som visar på olika syn av vad kunskap är. Begreppen *rätta* och *korrigera* antyder att det finns en korrekt mall som läraren bedömer efter. Denna mall skulle vara utformad efter språkliga normer och rättstavningsläror. Plats för bedömning efter innehåll och disposition skulle inte finnas då detta inte är kodifierat likt språkregler. Likaså skulle det inte finnas utrymme för beröm och diskussion kring texten.³⁷ När man lägger fokus på en *rättad uppsats* är slutprodukten det viktiga. En rättad text är en text där fokus har lagts på vilka fel eleven gjort. Bergman-Claeson kallar den rättande läraren för en "normväktare" vars "penna drar den skarpa röda gränsen mellan rätt och fel. Normväktarens uppgift handlar inte bara om att kontrollera och korrigera stavning eller interpunktion, utan lika mycket om att upprätthålla moral och ordning".³⁸

Anders Mehlum problematiserar den traditionella rättningen och säger att denna var inriktad på för få språkliga nivåer. Att avgöra vad som är rätt och vad som är fel är svårt eftersom texter kan vara så pass mångsidiga. Mehlum menar att det t.ex. inte går att "(i termer av rätt och fel) [...] *rätta* mottagarmedvetenhet, ämnesutveckling och tematisering, även om vi i en text kan se att mottagarmedvetenheten och ämnesbehandlingen har uppenbara brister".³⁹

"Skolans mest väletablerade återkopplingspraxis när det gäller skrivundervisningen brukar vi kalla rättning" skriver Igland.⁴⁰ Hon menar att denna aktivitet innebär att läraren ger kommentarer, korrigerar och sätter betyg på eleverna. Många lärare tycker att rättningen är ett meningslöst slit, eleverna uppskattar inte rättningen och forskarna kritiserar den.⁴¹ Trots all kritik är rättningen en så pass stor del av undervisningen än i dag, och fastän elever ogillar rättningen vill de ha kommentarer och bli korrigerade. Det är dock föga troligt att eleverna ser rättningen som en pedagogisk vägledning i sin skrivutveckling, eller som en individualiserad undervisningsform. Kritiken från forskare säger att kommentarerna är för diffusa och generella för att eleverna ska kunna utvecklas utifrån dem. Dessutom kommer kommentarerna i fel tid – när eleverna avslutat sitt skrivande och texten är färdig.⁴²

³⁵ Görel Bergman-Claeson, 2000, s. 11. *Lärarkommentarer till elevtexter – Skrivprocessen i verkligheten*, i *Svenskläraren. Tidskrift för Svensk lärarförening*, #4.

³⁶ Bergman-Claeson, 2000, s. 11.

³⁷ Ibid. s. 11-12.

³⁸ Bergman-Claeson, 2003, s. 22.

³⁹ Anders Mehlum, 1995, s. 47. *Skrivundervisning*.

⁴⁰ Igland 2003, s. 243, i Dysthe, 2003.

⁴¹ Ibid.

Ulf Teleman påpekar att en språkligt inkorrekt text inte behöver vara en dålig text, sammanhanget och mottagaren är olika faktorer som avgör textens kvalitet. Att bedöma språket är inte bara att rätta stavfel, utan även att avgöra huruvida en text är placerad i sitt sammanhang eller ej. Teleman skiljer på *normtrohet* och *funktionellt värde*, där det första innebär att en text följer språkets normer och det senare att en text är anpassad efter målgrupp och sammanhang.⁴³ En språkligt inkorrekt text kan vara inkorrekt på grund av att den är placerad i fel kontext.

2.3.2 Respons

Bergman-Claeson skriver att "[i] den processorienterade skrivpedagogiken har den rättande, normbevakande läraren ersatts av den kommunicerande responsgivaren, som är inriktad på processen lika mycket som på produkten, på vad eleven vill uttrycka lika mycket som på hur eleven formar sina tankar".⁴⁴ Responsgivandet är ett led i det sociokulturella perspektivet där responsens dialog – istället för rättningsens monolog – är viktig. Mehlum påpekar att responsgivningen inte främjar elevens lärande och utveckling om eleven och läraren inte vet vad som ska ges respons på. Att ge respons handlar inte enbart om att kommentera vad som är bra och mindre bra. För att responsen ska vara givande krävs att responsgivaren har vad Mehlum kallar "responskompetens", vilket innebär att, i lärarens fall, ha förmågan att läsa texten både som en läsare och som en lärare.⁴⁵ Mehlum menar att de grundläggande kraven på kommentarer är att de är "precisa, konkreta och specifika vad gäller hjälpområden"⁴⁶. Eleverna ska utifrån kommentarerna finna strategier för att lösa problem och eleven ska framför allt kunna lära av dem.⁴⁷ Två av lärarna Bergman-Claeson intervjuat menar att det är svårt att vara konkret utan att skriva för långa och invecklade kommentarer. Att exemplifiera är ett bra sätt, men det är tidskrävande, och det är inte säkert att effekten lever upp till arbetsinsatsen.⁴⁸

Kommentaren på texten är bland annat en reaktion från läsaren, i de flesta fall läraren. Kommentaren har även till syfte att peka på form och innehåll, samt vara uppmuntrande och stimulera elevens lärande. Svedner har formulerat några grundläggande principer för skrivna kommentarer⁴⁹, bland annat menar han att läraren ska anpassa kommentaren efter texttypen, kommentera innehåll före form, lyfta fram det positiva, vara konkret i både berömmet och i påpekandet av svagheter, läraren ska försöka kommentera så variationsrikt som möjligt. Det är viktigt att kommentaren ges innan

⁴³ Ulf Teleman, 1991, s. 74. *Lära svenska – Om språkbruk och modersmålsundervisning*.

⁴⁴ Bergman-Claeson, 2003, s. 26.

⁴⁵ Mehlum, 1995, s. 124.

⁴⁶ Ibid. s. 126.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Bergman-Claeson, 2003, s. 39.

⁴⁹ Svedners principer för skrivna kommentarer går även, utifrån Mehlums grundläggande krav på kommentarer, att använda för visuella och muntliga kommentarer.

slutprodukten lämnas in. På så vis får eleven en chans att rätta till eventuella brister i texten.⁵⁰ Åsa Bahrke har skrivit en artikel i *Svenskläraren* där hon beskriver vikten av att ge personlig respons. Eleven måste känna att läraren är genuint intresserad av eleven och dess tankar och åsikter, samt att läraren engagerat sig i elevens text. Vidare menar Bahrke att eleven ska, med hjälp av kommentarerna, kunna se vad som kan utvecklas vid nästa skrivtillfälle, och då räcker det inte att läraren ger en kommentar liknande "meningsbyggnad[en] lämnar mycket övrigt att önska".⁵¹ Kommentarererna ska ses som en dialog mellan eleven och läraren, menar Bahrke, där läraren kommenterar och reagerar på vad eleven skrivit – precis som i ett vanligt samtal. Med detta förhållningssätt visar läraren att han eller hon är lika intresserad av *vad* eleven har att säga som *hur* eleven säger det. Har texten mycket språkliga, grammatiska fel är det extra viktigt att visa intresse för elevens tankar.⁵²

Kommentarerna måste innehålla ett "vad" och "varför", d.v.s. ska läraren inte bara redogöra för eleven vad denne gjort bra, utan även varför det var bra. Genom att arbeta på detta sätt hjälper läraren eleven att förstå sitt skrivande och vad som gör en text bra, vilket uppmuntrar eleven att använda samma medel igen.⁵³

Bergman-Claeson redogör för amerikansk forskning⁵⁴ som har visat att lärares rättande kommentarer på färdiga texter inte har någon effekt på elevernas fortsatta skrivande. Positiva kommentarer verkade däremot på ett annat sätt: elever som blev uppmuntrade fick en positiv inställning till skrivning. Bergman-Claeson menar här att man genom att ge positiv feedback under skrivandets gång kan lärarens kommentarer få betydelse för eleven. Genom att arbeta processinriktat ger läraren eleven en chans att reflektera över sin text och själv hitta vägar att gå. Problematiken i detta arbetssätt är elevernas och lärarnas inställning. Lärarna är betydligt mer positiva till detta arbetssätt än eleverna, som mest är intresserade av kommentarer och bedömning av den slutgiltiga produkten.⁵⁵ Brodin och Olsson har diskuterat respons i sin c-uppsats, och kommit fram till att anledningen till att eleverna i undersökningen inte alltid lägger kommentarerna på minnet är för att kommentarerna ges på en enligt eleverna avslutad skrivuppgift.⁵⁶

Beröm

Bergman-Claeson diskuterar gamla styrdokument och menar att de är formulerade på så vis att det

⁵⁰ Svedner, 1999, s. 134-136.

⁵¹ Åsa Bahrke, 2000, s. 18. *Gensvar – den personliga kontakten lärare-elev*, i *Svenskläraren. Tidskrift för Svenskläraryrket*, #4.

⁵² Bahrke, 2000, s. 19.

⁵³ Brookhart, 2008, s. 33.

⁵⁴ Bergman-Claeson hänvisar till Sara Warshauer Freedman, Cynthia Greenleaf och Melanie Sperling, 1987, *Response to Student Writing*.

⁵⁵ Bergman-Claeson, 2000, s. 11.

⁵⁶ Linn Brodin och Anna Olsson, 2007, s. 41. "*Hon vill ju bara få oss att tänka liksom*": Om skrivutveckling och respons i grundskolans senare år.

antydts att beröm hör till undantagen vid undervisning och bedömning. Vidare påpekar hon att "[d]en traditionella skrivundervisningens korrigerande normväktare har ju en detaljerad felklassificering att tillgå men ingen motsvarande hjälp för att ge specifikt beröm".⁵⁷ Berömmet måste, precis som kritiken, vara konkret och koncist. Ofta har berömmet fått stå som en allmän slutkommentar för att väga upp eventuella felanmärkningar. Lärarna i Bergman-Claesons undersökning är alla positiva till att ge beröm, och menar att "beröm är viktigt och har effekt".⁵⁸ Beröm ger eleverna självförtroende och ökad tilltro till sin egen skrivförmåga.

2.3.3 Metaspråk

Det är viktigt att lärare och elever kommunicerar på samma språk, inte minst när lärare kommenterar elevers texter. Bergman-Claeson menar att lärare och elever behöver ett "gemensamt, koncist metaspråk"⁵⁹. Använder sig läraren av ett språk som eleven inte förstår är kommentaren meningslös. Enligt Brookhart har elever olika vokabulär byggt på olika bakgrund och erfarenheter, vilket läraren ska ta hänsyn till⁶⁰. Brookhart pekar på vikten av att göra kommentarerna meningsfulla och begripliga för eleven – är kommentarerna inte värda att lyssnas på kommer heller inte eleven att lyssna:

Good feedback contains information that a student can use, which means that the student has to be able to hear and understand it. Students can't hear something that's beyond their comprehension; nor can they hear something if they are not listening or are feeling like it would be useless to listen. Because student's feelings of control and self-efficacy are involved, even well-intentioned feedback can be very destructive.⁶¹

Att elever kan uppfatta kommentarer destruktivt har som Brookhart påpekar att göra med elevens självbild. En god menad kommentar kan eleven tolka som kritik, och eleven kan tolka kommentaren som ett angrepp på den egna personen snarare än på texten. Texten i sig kan vara så pass personlig att eleven har svårt att skilja på sig själv och sin text.

2.4 Elevers uppfattning om respons

Anna Ericsson har i sin C-uppsats undersökt hur elever i årskurs tre upplever kunskapsbedömning. Hon menar att eleverna visar stor tilltro till lärarens förmåga att bedöma rättvist. Eleverna tror även att läraren har god kunskap om elevernas förmågor. Kommentarer som eleverna fick på sina arbeten uppskattades, om än av olika anledningar: en elev tyckte att det var bra att läraren visade vad eleven kunde, en annan tyckte att det var roligt att läsa kommentarerna och en tredje tyckte att kommentaren var en bättre respons än t.ex. en guldstjärna. Ericsson påpekar att det inte verkade som om ele-

⁵⁷ Bergman-Claeson, 2003, s. 28-29.

⁵⁸ Ibid. s. 41.

⁵⁹ Bergman-Claeson, 2000, s. 11.

⁶⁰ Brookhart, 2008, s. 32.

⁶¹ Ibid. s. 2.

verna gjorde kopplingar mellan sitt eget lärande och lärarens kommentarer, men att det var klart att kommentarerna hade en "motiverande betydelse".⁶² Ericsson fann också att elevens inställning till bedömning och förväntat resultat var beroende av hur väl eleven var insatt i mål och innehåll.⁶³

Melita Madura och Lina Martinsson menar, med grund i sin undersökning, att elever i årskurs 5 och 6 är positiva till att bli rättade då de anser att de lär sig av att bli rättade. Faktum är att några elever uttryckte en önskan att få mer kommentarer än de fått, vilket ibland resulterar i att läraren kommenterar mer än vad som egentligen var tänkt från början. Ibland kan eleverna dock tycka att kommentarerna är jobbiga när klasskamraterna ser vilka fel som gjorts.⁶⁴

Linn Brodin och Anna Olsson har i sin C-uppsats undersökt skrivutveckling och respons i grundskolans senare år och funnit att ambitiösa och studiemotiverade elever som vill utvecklas som skribenter tar till sig kommentarerna och använder sig av dem, medan de andra eleverna mest är intresserade av sina betyg på uppgiften. Eleverna uppfattar att kommentarerna ges både på innehållet och på språket. På en skola menade eleverna att även om läraren kommenterar stavfel är det inte vad läraren fokuserar på, utan det är innehållet och elevernas kreativitet som är det viktiga. Eleverna konstaterar dock att de inte alltid kommer ihåg lärarens kommentarer, och har därför inte dessa i åtanke när de skriver ett nytt arbete. Brodin och Olsson tror däremot att utvecklingen syns så småningom, att det är en långsam process.⁶⁵

Det är inte ovanligt att lärare och elever upplever kommentarerna på olika sätt. I Bergman-Claesons undersökning framkommer att elever i en klass har sagt att de får personliga, muntliga kommentarer, medan elevernas lärare säger att hon sällan ger sådana kommentarer. I en annan klass var det omvänt: läraren anser att han ofta ger muntliga kommentarer medan hans elever upplever att de sällan får muntlig respons.⁶⁶

3 Metod

Man kan i tidigare forskning läsa sig till hur lärare bedömer och ger respons på elevtexter, men det finns ytterst lite forskning kring hur eleverna uppfattar responsen. Jag valde därför att ta reda på vad eleverna tycker genom att göra en enkätundersökning, och därefter intervjua fyra elever. Undersökningen gjordes i direkt anslutning till att eleverna fick tillbaka ett kommenterat arbete. Eleverna fick

⁶² Anna Ericsson, 2009, s. 24. *Kunskapsbedömning ur elevperspektiv*.

⁶³ Ericsson, 2009, s 27.

⁶⁴ Madura och Martinsson, 2006, s. 47.

⁶⁵ Brodin och Olsson, 2007, s. 26-41.

⁶⁶ Bergman-Claeson, 2003, s. 46.

en liten stund på sig att läsa igenom kommentarerna innan jag delade ut enkäten. Tack vare att eleverna fick tillbaka sina arbeten så pass kort tid innan hade eleverna känslan och uppfattningen av kommentarerna i färskt minne.

3.1 Kvalitativ enkätundersökning

Jag valde att göra en enkätundersökning i årskurs ett på gymnasiet. Enkäten är utformad med fem öppna frågor där jag bad eleverna att motivera svaren.⁶⁷ Innan jag delade ut enkäterna talade jag om vad undersökningen handlar om för att eleverna skulle börja fundera på ämnet. Eleverna fick god tid på sig att svara på enkäten, och när de var färdiga samlades svaren in anonymt. Därefter valde jag slumpvis ut fyra elever för intervjuer. Jag valde att inte läsa enkätsvaren innan intervjuerna - eftersom enkäterna är anonyma vet jag inte vilken elev som svarat vad, men jag valde ändå att inte läsa enkäterna innan för att jag inte skulle känna igen något svar från enkäten och därför riskera att behandla eleven på ett speciellt sätt, t.ex. genom att be eleven förklara något eleven skrev.

Enkätundersökningar brukar oftast vara av kvantitativ art, då man vill samla in många enkäter för att slutligen kunna sammanställa ett mätbart resultat. En kvantitativ undersökning är baserad på frågor som rör siffror eller jämförelser, t.ex. används ord som "fler", "längre" eller "mer". Genom att undvika dessa jämförande frågor fick jag en kvalitativ undersökning, där svaren är mer komplexa och innehållsrika än vid en kvantitativ undersökning. Således blev min enkätundersökning kvalitativ.

Kvantitativa undersökningar uppfattas ofta som bättre än kvalitativa, då saker som kan räknas och mätas ses som mer tillförlitligt och trovärdigt.⁶⁸ Eftersom jag inte är ute efter att mäta hur många elever som tycker på ett visst sätt utan är intresserad av *vad* eleverna tycker och *varför* är dock en kvalitativ enkätundersökning nödvändig i detta fall.

Enkäten utformades i syfte att besvara uppsatsens frågeställningar. Då jag ville undersöka elever upplevelse av respons valde jag att ha med frågor som berör elevers känslor av att få kommentarer. Jag valde att använda öppna frågor i enkäten för att eleverna inte skulle vara styrda av svarsalternativ, utan kunde skriva precis vad de ville. En brist öppna enkätfrågor kan ha är att de kan bli väldigt breda, och svaren kan därför variera och ge svar man inte ämnade undersöka. Reliabiliteten och validiteten i enkätundersökningen var därför viktigt, vilket jag kommer att redogöra för nedan under rubrik 3.4.

⁶⁷ Enkätundersökningen återfinnes i bilaga 1

⁶⁸ Jan Trost, 2005, s. 8. *Kvalitativa intervjuer*.

I samband med att enkäten delades ut förklarade jag för eleverna att frågorna var utformade utifrån svenskämnet. Hade eleverna kommentarer om andra ämnen var det givetvis välkommet, men fokus låg främst på ämnet svenska.

3.2 Kvalitativ intervju

Jag valde att göra fyra kvalitativa intervjuer med fyra elever. Jag valde ett mindre antal intervjuer för att kunna analysera och undersöka svaren mer grundligt, samt för att lättare kunna få en överblick och se intressanta detaljer. Ett mindre antal intervjuer är något Jan Trost talar för, inte minst för att stoffet ska bli hanterbart.⁶⁹ En annan faktor att väga mot antalet intervjuer är tiden. Då jag hade en begränsad tid till att skriva detta arbete tvingades jag begränsa antalet intervjuade. Intervjuerna gjordes enskilt med eleverna, om jag hade intervjuat i grupp fanns en stor risk för gruppträck. Jag ville vara säker på att varje elev svarade utifrån sina egna åsikter.

3.2.1 Intervjuguide

Enligt Trost modell för kvalitativa intervjuer ska man inte intervju efter givna frågor, istället ska intervjun kretsa kring ett ämne, och intervjuaren ska låta den intervjuade styra intervjuens gång. Även om intervjuaren inte ställer direkta frågor ska han eller hon ändå ha en liten lista på frågeområden i huvudet för att vara säker på att komma hem med en bra intervju där de "rätta" områdena har berörts. Denna mentala lista kallar Trost för en "intervjuguide".⁷⁰ Intervjuguiden är inte nödvändig att redovisa, då intervjuguiden är personlig för intervjuaren och inte är något mätinstrument som ett frågeformulär i en kvantitativ undersökning. Jag väljer att redovisa min intervjuguide för att tydliggöra utgångspunkten för intervjuerna, och för att visa vilka frågeområden jag ville ha svar på.⁷¹

3.2.2 Intervjuernas längd

Längden på en kvalitativ intervju är beroende av olika faktorer, dels den intervjuades situation och förutsättningar, dels ämnets djup och innehåll.⁷² Trost menar att det inte finns någon bestämd tid för intervjuer, medan andra, t.ex. Irving Seidman⁷³, anser att det finns riktlinjer. Seidman menar att en intervju bör vara ca 90 minuter lång för att man ska kunna få tillräckligt tillfredsställande svar. Han påpekar dock att denna siffra inte är absolut, och att kortare tid vid intervjuer av yngre personer är lämpligt.⁷⁴ Mina intervjuer tog betydligt kortare tid än 90 minuter, främst på grund av att det jag ämnade undersöka inte krävde så pass långa intervjuer, men även för att de intervjuade är skolungdo-

⁶⁹ Trost, 2005, s. 123.

⁷⁰ Ibid. s. 50.

⁷¹ Intervjuguiden återfinnes i bilaga 2

⁷² Trost, 2005, s. 61-62.

⁷³ Irving Seidman, 1998. *Interviewing as Qualitative Research*

⁷⁴ Seidman, 1998, s. 14.

mar som dels är yngre, och dels har ett schema jag var tvungen att ta hänsyn till. Min uppfattning var att intervjuerna skulle ta runt 10-15 minuter. Jag ansåg att 10-15 minuter var tillräckligt förutsatt att jag och den intervjuade hann samtala kring ämnet på ett tillräckligt djupt plan. Då man vid en kvalitativ intervju ska låta den intervjuade styra intervjuens gång behövs eventuellt en längre tid för att en relation ska skapas mellan intervjuare och den intervjuade, och för att man ska hinna med alla punkter i intervjuguiden utan att intervjun ska kännas styrd. De intervjuer jag gjorde kom på grund av den kortare intervjutiden att bli lite mer styrda än vad jag egentligen önskat. Dock ställdes inga frågor utifrån ett frågeformulär, utan min förhoppning var att intervjun skulle styras efter både den intervjuades svar och efter min intervjuguide, den sistnämnda mycket diskret. Intervjuguiden ska röra ett stort och brett område, vilket också är en betydande faktor för den tänkta tiden till intervjun. Min intervju rörde ett mindre, konkret ämne vilket förhoppningsvis kan kompensera för den kortare intervjutiden. Ämnet är opersonligt, vilket medförde att en djupare relation mellan mig och den intervjuade inte kändes nödvändig.

3.3 Urval

Undersökningen gjordes i endast en klass för att jag ville ta reda på om det finns ett samband mellan elevernas uppfattning om kommentarer och undervisningsformen. Jag intervjuade inte läraren eftersom jag ansåg att exakt hur undervisningen ser ut inte är relevant att veta för min undersökning, utan det är elevernas uppfattningar jag lagt fokus på.

Enkätundersökningen och intervjuerna gjorde jag i årskurs ett i en studieförberedande klass på gymnasiet. Gymnasieskolan ligger i en medelstor svensk stad i södra Sverige. Dagen för undersökningen fanns det ett bortfall av några elever, vilket medförde att inte hela klassen svarade på min enkät. Sammanlagt fick jag in 21 svar. Fyra av eleverna intervjuades, och valet av dessa elever gjordes utifrån olika faktorer som frivilliga elever, kön och placering i klassrummet. Alla elever ville inte bli intervjuade, vilket gjorde att jag fick be frivilliga elever att räcka upp handen. Därefter valde jag slumpvis ut två pojkar och två flickor som satt på olika ställen i klassrummet för att få ett varierat urval. Jag hade kunnat be läraren välja ut fyra elever, men jag ville inte veta något om eleverna för att kunna göra en så bra intervju som möjligt. Jag bedömde att det fanns en risk att jag skulle bete mig olika mot elever och ställa olika frågor om jag visste om de var olika studiemotiverade.

3.4 Reliabilitet och validitet

Med en undersöknings reliabilitet menas hur tillförlitlig undersökningen är. Traditionellt har man förklarat begreppet reliabilitet med att samma undersökning vid två olika tillfällen ska ge lika svar, mätningen måste vara stabil och inte störas av eventuella slumpartade, yttre faktorer. Vid en intervju

ska samma frågor ställas och situationen ska för alla intervjuade vara lika. Att mäta reliabiliteten är av yttersta vikt vid en kvantitativ undersökning då man ska mäta och ange värden. Trost menar dock att det är egendomligt att tala om reliabilitet vid kvalitativa undersökningar då man, istället för att ta reda på vad en grupp anser, vill ta reda på vad den enskilda individen tycker. Vid kvalitativa undersökningar kan så kallade slumpinflytelser, som t.ex. missförstånd, felsägningar etc, vara intressanta för analys. Med validitet menas att mätinstrumentet är korrekt utformat för att mäta vad som skall mätas. Validitet är, liksom reliabilitet, viktigt vid kvantitativa undersökningar, men har i kvalitativa intervjuer ingen större, betydande roll eftersom det finns möjlighet till att omformulera frågor och ställa följdfrågor om man anser att de frågor man ställt inte gett svar på vad man ville undersöka. I min kvalitativa enkätundersökning var det viktigt att frågorna var utformade så att jag fick svar på vad jag ville undersöka då möjlighet till att ställa följdfrågor inte fanns, validiteten var därför av större vikt vid enkätundersökningen än vid intervjuerna. För att enkätundersökningen skulle ha hög validitet var jag noga med att utforma mina frågor så att de besvarade uppsatsens frågeställningar. I och med att enkätundersökningen hade öppna frågor fanns givetvis risken för att validiteten skulle bli låg, men då styrda frågor med svarsalternativ inte ger eleverna samma frihet att skriva om sin personliga åsikt, samt att svarsalternativ endast anger vissa värden (som "bra", "mindre bra", "dåligt" o.s.v.) som kan vara missvisande och intetsägande, valde jag att ha öppna frågor. Reliabiliteten i enkätundersökningen är givetvis svår att garantera, då eleverna inte nödvändigtvis var ärliga i sina svar. Men då detta inte går att kontrollera har jag förutsatt att alla elever svarade sanningsenligt. Att enkäten var anonym ökar reliabiliteten ytterligare.

I intervjuerna använde jag mig av en intervjuguide för att de intervjuade skulle få så snarlika frågor som möjligt, men inte exakt lika då jag ville ha en viss frihet i formuleringen av frågorna. Intervjuerna var av kvalitativ art, vilket innebar att ingen intervju blev exakt den andra lik, med exakt samma frågor, eftersom det var den intervjuades svar som styrde samtalet. Med hjälp av intervjuguiden kunde jag hålla mig inom samma område och få svar på ungefär samma frågor. Jag utförde alla intervjuer och kunde därför reflektera över liknande svar. Att mäta reliabiliteten var därför inte aktuellt för min undersökning. Dock anser jag att det kan vara bra att ha begreppen i åtanke för att kunna reflektera över trovärdigheten i min undersökning.

3.5 Objektivitet

Jag hade för avsikt att vara objektiv under intervjuerna och i min undersökning, och då jag inte hade någon exakt åsikt om vad elever bör tycka eller tänka i ämnet avsåg jag att agera därefter. Ingen människa kan dock vara helt objektiv, utan man styrs mer eller mindre medvetet av sina värderingar

och åsikter.⁷⁵ Det fanns en risk att mina åsikter skulle synliggöras för den intervjuade, men genom att vara medveten om risken ansåg jag att jag i största mån kunde undvika att så skedde. Jag hade kunnat spekulera i hur de intervjuade skulle svara på mina frågor, men då spekulativa svar är ointressant och framför allt irrelevant för min undersökning då jag inte hade en tes att undersöka, försökte jag att vara nollställd under intervjun för att jag inte, medvetet eller undermedvetet, skulle styra intervjun i form av följdfrågor som präglades av mina åsikter.

3.6 Etik

Då de intervjuade är minderåriga är det extra viktigt att tänka på att undersökningen är etiskt utformad. Nedan följer en redogörelse för hur jag arbetat för att uppnå detta.

3.6.1 Fingerade namn och anonymitet

De elever jag intervjuat har fått fingerade namn. Det kan finnas en fara i att fingera namn då det kan finnas verkliga personer som den fingerade personens uppgifter stämmer in på. Denna risk finns alltid, men då jag inte nämner vilken, stad, skola eller klass eleverna går i är risken förhållandevis liten att man kan identifiera en person. Jag valde vanliga namn för att ytterligare minska risken för eleverna att bli identifierade. Jag har dock varit noga med att inte använda namn som finns i den aktuella klassen, då även om det är näst intill omöjligt för en utomstående läsare att identifiera personerna finns det en risk att någon känner igen namnen och kan koppla dem till en viss klass.

Att namnge eleverna efter siffror och bokstäver (t.ex. "Flicka 1" eller "Pojke B") var ett alternativ, dock finns en risk att det blir rörigt och att läsaren blandar ihop personerna. Att ge eleverna fingerade namn gör att läsaren kan skapa en relation till personerna, och det är lättare att minnas vem som sagt vad.

Det är extra viktigt att tänka på anonymiteten i och med att de intervjuade eleverna är unga. Eleverna har fått ett löfte om anonymitet, vilket jag kunnat hålla eftersom jag själv inte vet namnen på eleverna. Jag kom fram till att jag inte behöver veta några namn för att min undersökning ska gå att genomföra, och då eleverna aldrig sade sitt namn kan de vara säkra på fullgott skydd. De fingerade namnen valdes med hänsyn till klasslistan, och även om jag där har sett namnen på eleverna vet jag inte vem som heter vad.

3.6.2 Inspelning och citat

Jag spelade in intervjuerna för att få med alla svar, och för att med största säkerhet kunna citera korrekt. Hade någon elev känt sig obekvämt med att bli inspelad hade jag givetvis inte spelat in den in-

⁷⁵ Trost. s. 111-114.

tervju, utan istället antecknat svaren. Alla fyra elever accepterade dock att bli inspelade. De inspelade intervjuerna kommer ingen förutom jag att lyssna på, vilket jag försäkrade eleverna om.

Jag har i resultatet både citerat ordagrant och återberättat sammanfattande, främst har jag sammanfattat svaren, men jag har även citerat ordagrant när jag velat belysa ett intressant svar. I enkätredovisningen har jag citerat fler svar än vid intervjuerna. Att återberätta vad den intervjuade sagt kan eventuellt ses som mindre trovärdigt, men var nödvändigt då jag ville undgå att citera allt eleverna säger. Det viktiga är att inte citera den intervjuade så att han eller hon kan identifieras,⁷⁶ vilket jag har varit noga med att inte göra.

4 Resultat

Resultatet redovisas på följande vis; först redogörs för enkätsvaren följt av en sammanfattning av dessa. Därefter redogör jag för intervjuerna, också här följt av en sammanfattning. Slutligen görs en jämförelse mellan svaren i enkätundersökningen och intervjuerna, vilka kopplas till forskningen som tagits upp i bakgrunden. Syftet med denna disposition är att, på ett tydligt sätt, redovisa vad de olika undersökningsmetoderna givit för resultat.

4.1 Enkätundersökning

Svaren är sammanställda av 21 enkäter, varav 12 av respondenterna var flickor och 9 pojkar. Vid citat är svaren ordagranna. Jag har valt att inte rätta till språkliga fel då jag vill ha autentiska svar utan tolkning. Jag har inte räknat ut exakt hur många elever som tycker på ett visst sätt, dels för att det är svårt att kategorisera svaren utan att tolka dem, och dels för att det exakta antalet inte är intressant i min studie. Dock kommer jag att kommentera om liknande svar ges av många elever, eller om en åsikt utmärker sig extra. Antalet svar jag presenterar har inget att göra med antalet elever som tycker på ett visst sätt.

Vad brukar läraren kommentera i din text?

De allra flesta eleverna svarade att läraren kommenterar grammatiska fel, t.ex. meningsbyggnad och verbform och det vanligaste eleverna upplever att läraren kommenterar är stavfel, grammatik, meningsbyggnad, ordval och ordföljd. Några elever ansåg att läraren enbart kommenterar fel och brister i texten:

⁷⁶ Ibid. s. 108-109.

- Fel: stavning, formfel, faktafel, kommatecken. Styckesindelning,
- Att jag gjort fel. Grammatik, ordval osv.
- Allt som är fel. Stavfel, meningsbyggnad, synonymer, innehåll.

Det framkom av svaren att en del av eleverna upplever att de får kommentarer på vad som är fel, men även att läraren uppmuntrar eleven och skriver vad som kan förbättras:

- Oftast vad som är bra och vad som är dåligt. Vad man kan tänka på till nästa gång osv.
- Brukar oftast få bra uppmuntrande kommentarer, och om det är något som man bör öva på eller förbättra så skriver de det också.
- Eventuella fel och vad som kan förbättras. Komplimanger slutade att delas ut efter högstadiet.

Eleverna upplevde också att läraren kommenterar innehållet:

- Läraren brukar kommentera att innehållet i texten är bra men att språket i texten inte är riktigt rätt (grammatiken, ordföljden)
- [...] Ibland också vad man syftar på och om de inte förstår sammanhanget helt och hållet. [...]

Brukar du tänka på kommentarerna nästa gång du skriver en text? Om ja, varför? Om nej, varför inte?

Den här frågan fick ett varierat svar. Några elever svarade att de alltid tänker på kommentarerna för att de vill bli bättre skribenter och/eller få ett bra betyg:

- Ja, jag vill förbättra mina texter och utvecklas inom svenska ämnet. [...]

En elev svarade att eftersom kommentarerna är byggda på konstruktiv kritik är det lätt att veta vad man ska tänka på nästa gång man skriver. En annan elev skrev att han tänker på kommentarerna eftersom han blir bättre, och det tar honom ett steg närmre hans mål. Ett vanligt svar var att eleverna tittar på kommentarerna för att slippa göra om samma misstag:

- Ja, för att inte få samma fel igen. Man lär sig bättre då.[...]
- Ja, det gör jag. På så sätt lär jag mig av mina misstag dessutom.

De elever som inte tänker på kommentarerna ger olika anledningar till varför, bland annat för att de har svårt att komma ihåg dem eller att de inte orkar titta i gamla arbeten:

- Jag försöker, men det är inte alltid lätt att komma ihåg eller veta vad det är de menar. [...]
- Nej. Det brukar vara jobbigt att gå tillbaka. Men jag läser igenom mina fel och försöker lära mig tills nästa gång. [...]

En elev uttryckte att hon inte alltid hinner tänka på kommentarerna när hon skriver under tidspress. En annan elev menade att hon är medveten om att hon borde bli bättre, men att hon inte tänker på något specifikt utan skriver och hoppas att det går bättre än förra gången.

Vad tycker du om kommentarerna? Förklara.

Majoriteten av eleverna har en positiv inställning till kommentarerna. Även om vissa av dem tycker att det är jobbigt att få sina texter kommenterade anser de att det är viktigt att få reda på vad de gjort mindre bra:

- Självklart är det aldrig roligt att se massa röda markeringar, men det är viktigt att felen pekas ut.
- Det är aldrig roligt att få kommentarer om misstag för att jag vill ha alla rätt! Men de behövs för att jag ska kunna bli bättre, för det mesta tänker jag bara på den bra kritiken.

En elev tycker att det är väldigt positivt att läraren kommenterar vad eleven gjort för fel, men hon skulle gärna se att läraren uppmärksammar vad hon gjort bra. Eleven skulle vilja ha en "positiv feedback". En annan elev svarade att konstruktiv kritik är bra, och att det är bra att få något att tänka på, trots att texten fått högsta betyg. Hon vill även att läraren ska peka ut vad hon gjort bra då det ger henne självförtroende.

En elev upplever att kommentarerna kan vara absurda, och ibland kan verka personligt riktade. Han förlitar sig dock på lärarens professionalitet, vilket även en annan elev uttryckte sig göra:

- Jag föredrar att lärare kommenterar och ger synpunkter och jag är väl medveten om att de gör det ur ett professionellt perspektiv, det är det som jag utgår ifrån i alla fall. [...]

Några elever uttryckte att de inte alltid förstod vad läraren menade, och att det då blev svårt att veta vad de gjort rätt och vad de gjort fel.

Hur känns det att få din text kommenterad?

En stor del av svaren visade att eleverna tycker det känns bra att få sin text kommenterad, främst av den anledningen att de vill kunna lära sig av sina misstag:

- Man vill väl egentligen att ens text ska vara så felfri som möjligt men jag skulle nog säga att det känns okej. Man får ju veta vad man bör bli bättre vilket är positivt så att man inte gör om samma misstag.

En elev uttryckte en önskan om att få förklara sig för läraren, och en annan tycker att det var pinsamt om läraren kommenterat slarvfel. En elev skrev att han tyckte att det känns bra eftersom kommentarerna är till för att han ska bli bättre och inget annat.

Några elever svarade att de tycker att kommentarerna är bra, men att de gärna vill ha ett alternativ till kommentarerna:

- Jag vill gärna ha kommentarer, men att fylla i rutor på ett papper är ett tydligare sätt för mig att ta åt mig av informationen
- Bra, ibland pinsamt om man gjort slarvfel. Jag tycker att det är ett bra hjälpmedel men ibland förstår man inte vad läraren menar så det kan vara bra med någon mer typ av bedömningsmetod.

En elev skrev att hon behöver kritik för att kunna bli bättre, och om hon inte fick kommentarer skulle hon inte förstå varför hon fått ett visst betyg.

Ingen elev uttryckte att de tyckte att kommentarerna var dåliga, eller att de ogillade att få dem. Däremot skrev ett antal elever att de tyckte att det var jobbigt att få kommentarer som de inte förstod eller som de inte uppfattade var konstruktiva.

Har du erfarenhet av ett processinriktat arbetssätt, d.v.s. bearbetar och utvecklar ni era texter efter att läraren har kommenterat dem? Om ja, beskriv hur arbetet går till och vad du tycker om det. Om nej, vad skulle du tycka om ett sådant arbetssätt?

I den här frågan var eleverna oeniga. Majoriteten av eleverna svarade att de aldrig har arbetat processinriktat, och många av dem tyckte att det lät intressant och lärorikt. En elev skrev att hon arbetat processinriktat tidigare:

- Nej, vi lämnar alltid in en text som inte blivit granskad av läraren förut. Jag har jobbat med bearbetning av mina texter i 9:an och det är inget som jag har något emot. Dock känns det mycket bättre att få tillbaka en text med bra betyg som jag skrivit helt själv utan bearbetning.

En elev svarade att de rättar felen, men inget mer. Han skrev även att istället för att få reda på vad han gjort för fel och hur han kan göra bättre till nästa gång meddelar läraren det rätta svaret. En annan elev tyckte det vore bra om hon fick diskutera sin text med en lärare:

- I engelskan så skriver vi om våra uppsatser efter att de blivit rättade och det tycker jag är bra träning. Jag tycker att det vore bra om man ibland kunde få prata med läraren om sina texter och på så vis få direkt kritik och förklaringar om varför man inte kan skriva på ett visst sätt osv. Då kan man samtidigt få tips på hur man kan skriva istället.

Några elever svarade annorlunda – de skrev att de arbetar eller har arbetat processinriktat:

- Ja, vi fick en text kommenterad och sedan utvecklade vi texten efter kommentarerna. Det var ett bra arbetssätt då man verkligen kan ta åt sig kommentarerna.
- Ja, vi rättar våra texter och lämnar in dem igen. På så sätt lär vi oss av våra misstag.
- Ja. Som alla andra så lämnar jag in texten och den blir rättad och kommenterad. Därefter rättar jag den på egen hand så att jag kan se vad jag gör för fel.

4.1.1 Sammanfattning av enkätundersökning

Det fanns en tendens till att vissa svar förekom i större utsträckning än andra. Dock var inte hela klassen enig i någon fråga, spridningen av svaren var stor och vissa svar sade tvärtemot majoriteten.

De flesta eleverna upplever att de får språket rättat, endast ett fåtal elever uppger att läraren kommenterar innehållet. Den vanligaste anledningen till att eleverna tänker på kommentarerna när de skriver en ny text är för att de inte vill göra om samma misstag, och för att de vill utvecklas som skribenter och/eller få ett högre betyg. Många elever har en positiv inställning till de kommentarer de får. Några uttrycker att de inte alltid förstår vad läraren menade med kommentarerna, och att det då är svårt att veta vad de gjorde bra eller mindre bra. De flesta tycker att det känns bra att få kommentarer eftersom de vill lära av sina misstag, men några elever anser att det är jobbigt att få kommentarer om de inte är konstruktiva, eller om eleverna inte förstår kommentarerna.

Majoriteten av eleverna svarade att de inte har någon erfarenhet av ett processinriktat arbetssätt, och många av dessa elever tyckte att arbetssättet lät intressant och lärorikt. Några elever uppgav att de arbetar eller har arbetat processinriktat, både i den aktuella klassen och tidigare i sin skolgång.

4.2 Intervjuer

Intervjuerna är gjorda med fyra olika elever, två pojkar och två flickor. Varje intervju tog ungefär 10-15 minuter att genomföra. Intervjun är gjord utifrån en intervjuguide, vilket innebär att ingen av de fyra intervjuade har fått exakt samma frågor. Namnen på de intervjuade är fingerade.

4.2.1 Anton

Anton beskriver skrivandets arbetsprocess på följande vis: läraren lämnar ut uppgiften och förklarar vilken typ av text som ska skrivas och hur lång den ska vara. Sedan börjar eleverna skriva, oftast på lektionen, för att sedan ta hem arbetet och fortsätta skriva hemma – förutsatt att man inte hann klart på lektionen. Anton säger att det är sällan han hinner skriva klart i skolan. När texten är färdig lämnar han in sin text till läraren, som rättar och ger tillbaka med kommentarer. Anton tittar igenom sin text för att se vilka fel han gjort. Han säger att han försöker lägga felen på minnet för att slippa göra

om dem nästa gång han skriver, men ofta är det för många kommentarer för att han ska kunna komma ihåg alla. Helst hade Anton sett att läraren bara koncentrerade sig på ett slags fel, för att nästa gång kommentera ett annat. På så vis tror Anton att han lättare skulle kunna komma ihåg kommentarerna och lära sig av sina misstag. När Anton skriver en text brukar han inte tänka på bedömningen: "Jag tänker inte på vad jag kommer att få för kommentarer. Jag tänker mer på innehållet och språket. Jag skriver mitt och tänker faktiskt inte så."

Anton är positiv till att få rätta till sin text och sedan lämna in den igen. I ett annat ämne brukar de arbeta på detta sätt, och han säger att han kommer ihåg sina fel mycket lättare om han får bearbeta dem. Anton tycker att det är viktigt att få rätta till sina fel, för att "då sätter sig de här felen och då slipper man göra dem på viktigare prov, som till exempel nationella prov och så".

De vanligaste felen som läraren kommenterar i Antons texter är språkliga – meningsbyggnad, stavfel, ord som kan tas bort och läggas till etc. Läraren brukar inte kommentera innehållet så mycket. Anton säger att de får ganska fria händer när det kommer till innehållet, och att de får göra lite hur de vill, vilket han tycker är bra.

Anton visar upp ett arbete han precis fått tillbaka och säger att det inte är så roligt när det är så mycket röda markeringar, men han säger även att det är lugnt, det är ju för hans skull som läraren rättar. Dock anser han att när det blir för mycket rättat tappar han bort sig och blandar ihop kommentarerna.

En bra text, d.v.s. en text som fått högt betyg, har färre kommentarer, tror Anton. I en bra text finns det inte så mycket fel att rätta som i en mindre bra text. Anton tror att det beror på att läraren mest kommenterar fel. Anton önskar att läraren skulle kommentera vad som är bra också. Han säger att "en annan lärare skriver ibland bra när man gjort nånting ordentligt och kommenterar det också, att det är bra att du gjorde så här, fortsätt med det, så man vet ungefär ja men det här var ju bra då ska jag fortsätta med det också". Anton menar att han har lättare att komma ihåg de positiva och uppmuntrande kommentarerna än de som påpekar vilka fel han gjort. Han säger även att han måste kolla igenom de negativa kommentarerna flera gånger för att komma ihåg dem.

Någon erfarenhet av att arbeta processinriktat har inte Anton, men han tror att han skulle gilla ett sådant arbetssätt eftersom han lär sig bäst när han får bearbeta och korrigera sin text. Han skulle även gilla att diskutera sin text med läraren för att kunna ställa frågor om hur han ska lösa vissa problem.

4.2.2 Beatrice

När Beatrice får en skrivuppgift av läraren brukar hon genast fundera på hur hon vill skriva och vad hon vill skriva om. Därefter sätter hon igång och skriver, mest på lektionen. Ofta brukar de få några lektioner på sig att skriva. Ibland tvingas hon ta med arbetet hem som läxa, men hon försöker alltid bli klar på lektionen. När hon skrivit klart sin text lämnar hon in den till läraren som bedömer och kommenterar den, och sedan lämnas den tillbaka till Beatrice. Hon behöver aldrig skicka tillbaka en rättad version av texten till läraren, men Beatrice brukar ändå rätta texten själv, eftersom hon tycker att hon kan lära sig bra av de misstag hon gör: "kommentarerna är det bästa för man kan lära sig till nästa gång [...] ofta är det ju så att om man stöter på samma problem igen, om man använder sig av samma ordval och sånt så tänker man på det nästa gång".

Läraren rättar i stort sett bara språkliga fel, som felaktiga bisatser och ibland ordval. Innehållet brukar inte Beatrice få så mycket kommentarer på, hon menar att texten och dess innehåll är hennes och att läraren inte har så mycket att säga om den. Beatrice tycker att det brukar kännas okej att få sin text kommenterad, men även att det beror på hur mycket fel hon har. Har hon många fel känns det inte lika bra. Ibland kan det finnas personliga orsaker till att hon inte gjort läxan ordentligt, och om hon då får kommentarer på saker som hon vet att hon egentligen kan känns det lite jobbigt. Hon säger att hon förlitar sig på sin egen förmåga och bryr sig då inte om dessa kommentarer eftersom hon redan vet att hon inte gjort sitt bästa.

När Beatrice får tillbaka sin text brukar hon läsa igenom kommentarerna och titta efter vilket betyg hon fått, sedan lägger hon arbetet åt sidan. Hon brukar aldrig gå tillbaka och titta på gamla arbeten. Beatrice tror att antalet kommentarer och betyg oftast inte hör ihop, eftersom hon tror att betyget är grundat på innehållet och inte på om arbetet är helt språkligt korrekt. Hon menar att det alltid finns något att anmärka på, även om man har skrivit en MVG-text. Hon tror även att om hon känner sig säker på vad hon skriver märker läraren det, och då får hon ett högre betyg.

Beatrice upplever det som om läraren mest ger rättande kommentarer. Hon säger att hon känner sig lite osäker på vad hon tycker om det, har hon skrivit ett bra arbete är det bara roligt att få kommentarer, även om de är rättande, för då känner hon sig duktig. Har hon fått ett sämre betyg är kommentarerna inte lika roliga för då känner hon sig dålig.

Någon skillnad på begreppen "rätta" och "respons" anser Beatrice att det inte är, "vi vet ju alla vad det innebär [...] att få tillbaka uppsatsen rättad". I Beatrices klass används båda begreppen, men ingen gör någon skillnad på dem. Att få respons är samma sak som att bli rättad, säger hon.

Tidigare i sin skolgång har Beatrice arbetat processinriktat. Hon tycker att arbetssättet är bra, men hon säger att hon blir mer stolt över en text om hon skrivit den helt själv, "det här är jag, läraren har inte lagt sig i". Hon tror inte att hon lär sig bättre genom att skriva en bra text själv, utan hon tror att hon skulle kunna lära sig mycket av att få respons, men hon upprepar att hon vill att hennes text ska vara skriven enbart av henne själv.

4.2.3 Christoffer

Christoffer beskriver arbetsprocessen kortfattat: först får klassen uppgiften, sedan jobbar de och letar fakta om de behöver det. Därefter skriver de, lämnar in och får tillbaka en rättad text. Christoffer säger att arbetssättet är okej, det är "som det brukar vara". När Christoffer börjar skriva har han ofta en idé som sedan växer under arbetets gång. Under lektionerna brukar läraren gå runt och "smygläsa" lite över axlarna på eleverna och kommentera texten, vilket Christoffer tycker är bra, då slipper han göra fel från början.

Läraren brukar kommentera språkliga fel i Christoffers texter. Han tycker att det är bättre att få kommentarer på språket än innehållet, eftersom han då vet att innehållet är bra och att han fått med allt han tänkt. Kommentarer tar han inte personligt, för han ser dem som ett sätt för honom att lära sig och bli en bättre skribent. Christoffer påpekar att kommentarerna behövs för att man ska förstå varför man fått ett visst betyg, hade han inte fått kommentarer hade han inte vetat vad han gjorde bra och vad han gjorde dåligt. Betyget i sig säger inte så mycket, menar Christoffer. När Christoffer skriver en text försöker han komma ihåg vad läraren kommenterade förra gången för att inte göra om samma fel, men oftast har han glömt bort kommentarerna: "jag försöker komma ihåg dem, men det går aldrig typ. Jag tar inte till mig dem tillräckligt".

Kommentarerna Christoffer får är oftast bra och hjälpsamma, men ibland kan han uppleva att kommentarerna är lite konstiga, och att han inte förstår dem. Då brukar han gå fram och fråga läraren som förklarar vad kommentaren syftar på. Christoffer brukar hålla med läraren i kommentarerna, men ibland tycker han att de kan vara lite obefogade. Han poängterar dock att han litar på läraren och lärarens kunskaper.

Christoffer har arbetat processinriktat tidigare, och han minns att han tyckte att arbetssättet var bra. Han kunde lättare komma ihåg och ta till sig kommentarerna om han fick arbeta mer med dem. Skillnaden mellan att arbeta processinriktat och att inte göra det är att vid ett processinriktat arbetsätt lärde han sig att ta till vara på kommentarerna. Christoffer vill gärna arbeta processinriktat mer än han gör i dag eftersom han tror att han skulle utvecklas mycket mer med det arbetssättet. Han är även positiv till att läsa klasskamraters texter och ge och ta emot respons, eftersom "man lär sig mer

när man lär andra". Christoffer säger att han då kan se vad hans klasskamrater har gjort för fel och då undvika att göra felen själv. Han tror inte att det skulle kännas jobbigt att ge eller ta emot respons, bara lärorikt.

4.2.4 Daniella

Daniella berättar att hon brukar skriva uppgiften de fått i skolan hemma, ofta är hon klar kvällen innan arbetet ska in. På lektionen när de fått uppgiften brukar hon börja skriva, men dels för att de inte får så lång tid i skolan att skriva, och dels för att hon skriver bättre hemma, brukar hon lägga energi på texten hemma. När hon lämnat in sitt arbete brukar det ta ganska lång tid innan hon får tillbaka det, vilket hon tycker är mindre bra eftersom hon hinner glömma arbetet, vad hon skrev om, vilka tankar hon hade kring det o.s.v. Ibland kan hon uppleva att hon inte längre bryr sig om sitt arbete om det går för lång tid mellan inlämning och när hon får tillbaka arbetet.

När hon väl får tillbaka sin text läser hon igenom den noga och ser vad hon gjort för fel, sedan sätter hon in det i en pärm där hon samlar sina arbeten. Daniella brukar inte rätta sina arbeten, utan försöker istället komma ihåg felen nästa gång hon skriver. Hon säger att om det är kommentarer på innehållet blir det för mycket arbete att rätta. Daniella brukar få kommentarer på språket, det kan t.ex. vara stavfel, meningsbyggnad, fel i kommatering o.s.v.. Innehållet kommenteras inte speciellt mycket, vilket Daniella tycker känns skönt eftersom hon tycker att innehållet är det viktiga.

Innan de får tillbaka arbetet tycker Daniella att det känns nervöst, "precis innan man ska få den är det ju ganska nervöst och jobbigt, man tänker att det har gått mycket sämre än det har gjort", men när hon fått tillbaka texten och tittat på kommentarerna brukar det kännas bra igen. Har hon fått positiva kommentarer blir hon glad, men får hon kritik kan det ibland kännas lite jobbigt. Daniella tror dock att hon utvecklas av kritiken hon får, så även om det känns jobbigt tänker hon att kommentarerna är bra och lärorika.

Daniella tycker om kommentarer som visar att läraren har engagerat sig i texten. Skriver läraren att hon måste tänka på stavningen är den kommentaren så diffus att hon inte brukar lägga den på minnet. Skriver läraren däremot något som visar att läraren verkligen läst hennes text och tänkt på den tar hon åt sig kommentaren och kan utvecklas utifrån den. Många lärare skriver bara "bra jobbat", vilket inte säger så mycket om texten. Då tittar Daniella bara på markeringarna läraren gjort i texten och glömmer sedan bort den. Det är bättre att läraren skriver vad Daniella gjort dåligt än att bara sätta ett betyg, tycker hon. Får hon beskrivet för sig vad hon kunde gjort bättre kan hon lättare acceptera att arbetet inte var bra, än om hon bara får ett betyg.

Kommentarerna meddelas oftast skriftligt. Daniella skulle gärna vilja ha både skriftliga och muntliga kommentarer, båda har positiva sidor. Skriftliga kommentarer kan man gå tillbaka och läsa flera gånger, och läraren är mer konkret än vid muntliga kommentarer. Skriftliga kommentarer tycker Daniella känns säkrare. Att få ett MVG skrivet känns bättre än att få ett "mycket bra" muntligt, för det kan man tolka olika, säger Daniella. Det positiva med muntliga kommentarer är att man kan fråga läraren direkt om man inte förstår vad läraren menar.

Daniella har ingen erfarenhet av att arbeta processinriktat. Hon tror att det skulle vara ett bra arbetsätt, men inte hela tiden. Hon tycker att det är skönt att veta att hon kan göra ett bra arbete direkt, utan att behöva bearbeta texten. Ett processinriktat arbetssätt tror Daniella är bra för att man kan gå på djupet och utveckla sin text så mycket som möjligt. Daniella tror också att hon själv skulle kunna utvecklas med ett sådant arbetssätt. Hon säger att hon har potential att utvecklas om hon får analysera och diskutera sina texter.

4.2.5 Sammanfattning intervjuer

Anton, Beatrice, Christoffer och Daniella beskriver arbetsprocessen lika – de får en uppgift, skriver på lektionen och hemma, lämnar in och får texten rättad. De tittar alla igenom sitt arbete för att se vad läraren kommenterat, men endast Beatrice uttrycker att hon rättar sin text.

Alla fyra uppger att läraren rättar språket mer än innehållet. Anton menar att de får fria händer när det gäller innehållet, Beatrice uttrycker att innehållet är hennes, och att läraren inte har så mycket att säga om det. Christoffer och Daniella tycker båda två att det är skönt att innehållet inte kommenteras, Daniella för att hon tycker att innehållet är viktigt, och att det då känns skönt att läraren inte har något att säga om det, och Christoffer får en bekräftelse på att han fått med det viktiga i sin text.

Pojkarna uttrycker att de glömmer bort kommentarerna, Anton för att kommentarerna blir för många, och Christoffer för att han inte tar till sig dem tillräckligt. Beatrice rättar sin text, vilket gör att hon kommer ihåg kommentarerna nästa gång hon skriver. Daniella kommer ihåg kommentarerna om de är meningsfulla för henne, och då hon märker att läraren engagerat sig i hennes text. Anton tror, liksom Christoffer, att han skulle komma ihåg kommentarerna bättre om han fick bearbeta dem. Anton upplever även att han kommer ihåg de positiva kommentarerna bättre än de kritiska.

Beatrice tycker att det är roligt att få kommentarer när hon skrivit ett bra arbete, även om de är rättande. Anton säger däremot att det inte är roligt att få mycket kommentarer, men han vet att kommentarerna är för hans egen skull. Christoffer tycker att kommentarerna är hjälpsamma, men ibland otydliga. Daniella anser att kommentarerna är lärorika, både de kritiska och de positiva. Hon tycker att det är bättre att få reda på vad man gjort för fel, än att bara få ett betyg. Likaså tycker Christoffer,

som menar att kommentarerna berättar för honom vad han gjorde bra och vad han gjorde mindre bra.

Att antalet kommentarer och vilket betyg som ges tror Anton hör samman. I en bra text finns inte så mycket att kommentera, säger han. Beatrice tror däremot att det oftast inte hör samman, hon tror att betyget är grundat på innehållet, inte på språket.

Både Beatrice och Christoffer har erfarenhet av att arbeta processinriktat, och båda är positiva till arbetssättet. Christoffer tror att han skulle utvecklas om han fick arbeta processinriktat eftersom han kommer ihåg vad läraren pekat på i hans text. Han tror även att det skulle vara lärorikt att läsa sina klasskamraters texter och ge respons på dem. Beatrice tycker att arbetssättet är bra men vill helst kunna skriva en bra text på egen hand. Anton och Daniella är positiva till arbetssättet, Anton tror att han skulle tycka att det var bra då han lär sig genom att bearbeta sina texter. Han tycker även att möjligheten att diskutera sin text med läraren låter intressant. Daniella tycker som Beatrice, att hon hellre vill skriva en bra text utan att läraren lagt sig i. Hon tror dock att hon skulle utvecklas som skribent om hon fick analysera sina texter mer.

4.3 Jämförelse av resultat

Vad man kan utläsa av resultatet från både enkätundersökningen och intervjuerna är att åsikterna skiljer sig åt. De flesta eleverna är positiva till kommentarerna de får på sina texter. Många elever svarade att de brukar tänka på kommentarerna nästa gång de skriver en text, och den främsta anledningen till att de tar till sig kommentarerna är för att de vill lära sig av sina misstag, vilket framkommer av både enkätundersökningens och intervjuernas resultat. Kommentarer ges i det fallet efter att texten är färdigskriven, vilket innebär att eleverna tvingas vänta på nästa skrivtillfälle för att anamma de nya kunskaperna. Anton och Christoffer uttrycker att de har svårt att komma ihåg kommentarerna, något som är föga förvånande då de tittar igenom arbetet utan att bearbeta texten utifrån kommentarerna. Båda tror att de skulle utvecklas genom att arbeta processinriktat eftersom de då får arbeta mer med sin text. En elev i enkätundersökningen säger som Anton och Christoffer; "[...] det är inte alltid lätt att komma ihåg eller veta vad de [lärarna] menar [...]". Sara Warshauers m.fl. forskning, som Bergman-Claeson redogör för, visar att kommentarer som ges på den färdiga texten inte utvecklar elevers skrivande⁷⁷, något som stämmer överens med Antons, Christoffers och enkätelevens reflektioner. Daniella och Beatrice uppger båda två att de kommer ihåg kommentarerna, Beatrice för att hon själv rättar texten – och därmed bearbetar den – och Daniella om kommentarerna är meningsfulla för henne, och om läraren visar att han eller hon engagerat sig i texten. Dani-

⁷⁷ Bergman-Claeson, 2000, s. 11.

ellas svar antyder att det ändå finns kommentarer hon *inte* kommer ihåg. Daniellas svar överensstämmer med Brookharts tankar som säger att om eleven inte anser att kommentaren är värd att lyssna på kommer eleven heller inte att lyssna.⁷⁸ Bahrke menar att kommentaren måste visa att läraren engagerat sig,⁷⁹ vilket Daniella också uttrycker en önskan om. Lärarens engagemang är viktigt för henne. I enkäten svarade några elever att de brukar tänka på kommentarerna när de skriver nästa text, men hur de går till väga för att minnas kommentarerna framgår inte, vilket beror på att frågan inte var utformad för att undersöka det.

Det finns även elever som upplever att det är jobbigt att få kommentarer av den anledningen att de inte uppfattar dem som tydliga eller konstruktiva. Anton uppger att han inte tycker om att få många kommentarer då han tappar bort sig. Mehlum framhäver vikten av att kommentarerna är "precisa, konkreta och specifika[...]" samt att kommentarerna ska ge eleverna möjlighet att lära och utvecklas utifrån dem,⁸⁰ vilket, att döma av elevernas upplevelser, kommentarerna inte gör. Brookhart och Bergman-Claeson menar att läraren måste tala samma språk som eleven, anpassar man inte språket går kommentarerna och kunskapen förlorad,⁸¹ vilket några elever också uppger – de förstår inte kommentarerna och kan därför inte använda sig av dem.

Både läraren och eleverna verkar, av svaren att döma, fokusera på felen eleverna gör. Majoriteten av eleverna i enkätundersökningen svarade att kommentarerna handlar om rättning av språkliga fel, och alla fyra intervjuade elever svarade likadant. Många elever skrev att de tycker om att få kommentarer för att veta vad de gjort fel. Några elever uttryckte dock en önskan om att få veta vad de gjort bra, vilket bekräftar vad Bergman-Claeson skriver om vikten av att ge beröm. Berömmet stärker elevens självförtroende och tilltro till sin egen skrivförmåga⁸². En elev skrev att "komplimanger slutade delas ut efter högstadiet", vilket antyder att eleven uppfattar att beröm är något sällsynt. Huruvida eleven vill ha beröm eller endast är intresserad av att rätta de fel han gjort framgår inte, men det är tydligt att eleven upplever att kommentarerna fokuserar på de fel eleven gjort, vilket överensstämmer med en stor del av resterande svar från de övriga eleverna. Svedner anser att kommentarerna bör syfta till att lyfta fram det positiva och vara konkret i både beröm och påpekande av svagheter.⁸³ Många elever i undersökningen verkar däremot endast intresserade av att få veta vilka fel de gjort. Beatrice och Daniella säger båda att de hellre vill skriva en bra text själva, än att de tillsammans med andras råd bearbetat texten. Resultatet – en färdig, välskriven text – verkar för dem, och många andra elever i

⁷⁸ Brookhart, 2008, s. 32.

⁷⁹ Bahrke, 2000, s. 18-19.

⁸⁰ Mehlum, 1995, s. 126. Citat s 126.

⁸¹ Bergman-Claeson, 2000, s. 11 och Brookhart, 2008, s. 32.

⁸² Bergman-Claeson, 2003, s. 41.

⁸³ Svedner, 1999, s. 134-136.

klassen, vara det viktiga. Givetvis är det inget fel i att kommentera språkliga fel, som Svedner skriver är fortfarande den slutliga produkten viktig, och den ska vara så bra som möjligt.⁸⁴ Att kommentera de språkliga felen är i detta fall ett led i processen.

Vad man kan utläsa av svaren är att de flesta eleverna inte arbetat processinriktat. De elever som säger att de gör det menar förmodligen att de får sin text rättad och sedan själva rättar till felen. En elev skrev "Ja. Som alla andra så lämnar jag in texten och den blir rättad och kommenterad. Därefter rättar jag den på egen hand så att jag kan se vad jag gör för fel", vilket tyder på att eleven inte förstått vad ett processinriktat arbetssätt innebär. De elever som säger sig ha erfarenhet av ett processinriktat arbetssätt säger däremot att de inte arbetar processinriktat i den aktuella klassen. Dessa elever är positiva till arbetssättet. Anton och Christoffer tror sig kunna utvecklas som skribenter genom att få bearbeta och diskutera sina texter. Likaså säger Beatrice och Daniella, som trots att de helst vill skriva texten själva, att de är positiva till att bearbeta texten utifrån andras råd.

Svaren i undersökningen stämmer ganska väl överens med resultaten av tidigare forskning; Madura och Martinsson fann att eleverna i deras undersökning ville ha kommentarer för att lära sig av sina misstag, vilket många elever i denna undersökning också uttryckte. Det fanns även elever i denna undersökning som sade att de inte alltid kommer ihåg lärarens kommentarer, något som Brodin och Olsson också fann i sin studie. Anna Ericsson fann, liksom jag, att olika åsikter om kommentarer och respons finns representerade i en klass. Trots att det skiljer ungefär 10 år mellan de elever Ericsson och jag intervjuade är svaren snarlika.⁸⁵

5 Diskussion

Uppfattningen av kommentarerna skiljer sig åt bland eleverna i samma klass, och det kan finnas olika anledningar till detta. En sådan är förstås att eleverna är olika individer med olika åsikter och tankar. Dessutom kan elevens attityd till skolan, till ämnet och till läraren spela in. Eleverna kan tycka att det är mer eller mindre roligt att skriva, vara olika motiverade och ha olika mål med sin utbildning. Givetvis får man ta med i beräkningen att eleverna besitter olika kunskaper – en elev med ett svagare skriftspråk får med stor sannolikhet fler kommentarer på språket än en elev med ett starkt skriftspråk, och den svagare eleven upplever förmodligen kommentarerna annorlunda än den starkare eleven.

⁸⁴ Svedner, 1999, s. 124-125.

⁸⁵ Ericsson, 2009, s. 24-27.

Många elever uppgav att det kändes "jobbigt" eller att det inte var "roligt" att få kommentarer. Dessa ord säger inte så mycket mer än att det finns en negativ känsla kring att få respons. När en elev säger att han eller hon tycker att det är "jobbigt" att få sin text kommenterad talar eleven antagligen om en frustration kring kritiken som riktas mot texten. Har eleven svårt att särskilja sin text från sig själv blir kommentaren, enligt elevens uppfattning, direkt riktad mot honom eller henne. Frustrationen bottnar sig förmodligen i en vilja att prestera bra och hävda sig själv. Kommentarer på texterna blir en påminnelse om att eleven inte fullt ut behärskar skriftspråket, varpå elevens känsla av frustration uppstår.

Liksom det fanns elever som uttryckte en negativ känsla fanns det elever som tyckte att det kändes "bra" att få kommentarer. Många av dessa har med stor sannolikhet fått ett bra betyg på sin text, vilket man kan utläsa mellan raderna i elevernas svar. Känslan kring kommentarerna verkar hänga samman med betyget eleven fått på uppgiften. Beatrice sade att känslan kring kommentarerna påverkades av uppgiftens betyg. Hade hon skrivit en bra text var det roligt att få kommentarer och vice versa. Den positiva känslan, att det känns "bra", uttrycker en känsla av bekräftelse och självförverkligande. Alla människor vill bli bekräftade, och när eleverna får veta att de behärskar sitt språk tror jag att de känner stolthet, vilket i undersökningen beskrivs med det blygsamma ordet "bra". Det vore onekligen intressant att undersöka elevernas reaktion på kommentarer givna på icke betygsatta texter och hur de skiljer sig från upplevelsen av betygsatta texter. Att betyget spelar så stor roll för elevens självkänsla är både intressant och skrämmande.

I enkätundersökningen framkom att vissa elever uppfattar att läraren kommenterar konstruktivt, och några svarade att läraren även ger beröm. Då det är elevernas upplevelse av kommentarerna jag undersökt är det svårt att tala om rätt eller fel, men det är viktigt för lärare att veta att elever uppfattar kommentarerna olika. Jag vet inte vad elevernas lärare faktiskt kommenterat, men om jag utgår ifrån att läraren kommenterar rättvist och konsekvent blir det tydligt att eleverna fokuserar på olika saker i kommentarerna. En kommentar som i första hand pekar på innehållet kanske eleven uppfattar enbart handlar om språket – helt beroende på elevens attityd, kunskap, personlighet o.s.v. Skriftliga kommentarer visar här upp en stor brist – dialogen mellan lärare och elever saknas. De elever som uttryckte att de inte förstår lärarens kommentarer hade definitivt gynnats av muntlig respons – förutsatt att de vågat fråga vad läraren menar.

Hur väl läraren än menar med kommentarerna är det elevens upplevelse av dem som är det viktiga. Läraren kan anse sig kommentera konstruktivt och rättvist, men kommentaren är bara så konstruktiv som eleven upplever den. Några elever i undersökningen sade att de inte alltid förstår kommentarerna, vilket uppenbart är ett problem för både läraren och eleverna. Antagligen får läraren sällan

reda på att eleverna inte förstår, och problemet kvarstår. Det är lika viktigt för både elever och lärare att finna en metod som gör att kommentarerna når ut till och förstås av alla elever. Ur lärarens synvinkel handlar det om otaliga timmars arbete som går förlorat om eleverna inte förstår eller tar till sig kommentarerna. Att arbeta processinriktat och föra en dialog med eleven kan vara ett sätt att undvika att kommentarerna inte når fram.

Genom den monolog som förs via kommentarer på texter lämnas eleven ensam i sitt lärande och tvingas att själv ta ansvar för att han eller hon når en gynnsam utveckling. Det sociokulturella perspektivet talar för att utveckling sker i sociala sammanhang där eleven lär tillsammans med andra.⁸⁶ I det här fallet skulle en dialog mellan läraren och eleven ge det sociala sammanhang som leder till utveckling. Eleven skulle då, med hjälp av läraren, utvecklas inom sin proximala utvecklingszon, något som kommentarernas monolog inte ger utrymme för. Konstruktivismen talar för att eleven själv ska upptäcka och utveckla sin kunskap genom att bygga vidare på redan befintlig.⁸⁷ Denna lärandesyn förutsätter att eleven är intresserad av den nya kunskapen och tar ansvar för sin utveckling, vilket jag tror stämmer i ett fåtal fall. Eleven kan göra ett aktivt val att helt enkelt strunta i den nya kunskapen – i det här fallet kommentarerna – och därmed har ingen utveckling skett. I skrivundervisningen anser jag därför att ett sociokulturellt perspektiv är att föredra då läraren integreras i elevens utveckling och kan därigenom själv följa och utvärdera den.

Det finns givetvis flera sätt att kommunicera med eleverna än vad som tagits upp i denna undersökning, likaså finns det flera lärandeteorier som förespråkar olika sätt att just kommunicera. Hur man som lärare än väljer att kommunicera med sina elever står det, utifrån denna undersökning, klart att elever uppfattar skrivna kommentarer och respons olika. Resultatet av undersökningen kan förvisso inte ses som allmängiltigt, men den ger en antydning om hur olika elever resonerar kring respons, vilket är något lärare bör ta fasta på.

5.1 Metoddiskussion

Jag upplevde både för- och nackdelar med att använda en intervjuguide. En fördel var att intervjuguiden gjorde det möjligt att intervjun blev mer likt ett samtal, vilket jag kan tänka mig underlättade för de elever jag intervjuade. En annan fördel var att jag hade en stor frihet i intervjun och kunde därför ställa följdfrågor och följa upp ett intressant svar utan att behöva tänka på att andra frågor skulle ställas. Friheten var inte bara en fördel, utan även en nackdel – jag kunde lätt missa att ställa en fråga jag ställt till någon annan, en fråga som skulle vara intressant att jämföra.

⁸⁶ Igländ, 2003, s. 80-84, i Dysthe.

⁸⁷ Dysthe, 2003, s. 49-50, och Säljö, 2006, s. 59-64.

Med intervjuguiden kunde jag röra mig fritt inom ämnet, men den tid jag hade till förfogande för varje intervju krävde en något mer styrd intervju, och därför hade lite mer specifika frågor underlättat. Jag hade föredragit en längre tid till intervjuerna, men på grund av omständigheter som jag inte kunde råda över, t.ex. elevernas schema, kunde jag inte begära längre tid. Jag tror att intervjuerna hade vunnit på att vara lite längre då ämnet hade kunnat diskuteras på djupare plan, och fler följdfrågor hade kunnat ställas.

En brist enkäten har är hur frågorna är utformade. Frågan "Brukar du tänka på kommentarerna nästa gång du skriver en text? Om ja, varför? Om nej, varför inte?" undersöker om eleverna *tänker* på kommentarerna, inte hur de använder sig och lär av kommentarerna, vilket jag egentligen ville undersöka. Frågan "Hur känns det att få din text kommenterad?" kan svaras på med ett ord: "bra", vilket inte säger speciellt mycket. Denna fråga har visat sig vara lik frågan "Vad tycker du om kommentarerna? Förklara.", där många elever svarat på ett snarligt sätt på båda frågorna. Jag hade även behövt gå igenom enkäten noggrannare för att vara säker på att alla elever förstod frågorna, främst den sista som handlade om ett processinriktat arbetssätt. Jag upplevde att inte alla elever förstod vad arbetssättet innebär. För bästa resultat bör man göra en pilotundersökning innan man gör sin riktiga undersökning, men detta hade jag inte möjlighet till. Trots bristerna i enkätundersökningen fick jag intressanta svar, många av de elever som svarade gav utförliga och välmotiverade svar.

5.2 Förslag på fortsatt forskning

Ett förslag på fortsatt forskning är att ta reda på hur eleverna utvecklas utifrån respons. Detta kräver förmodligen en längre studie där man följer elever under en tid. Studien om elevers progression kan göras utifrån flera infallsvinklar: hur eleverna själva upplever att de utvecklas eller hur en eller flera lärare uppfattar elevers utveckling. Man kan även göra en studie kring hur elevers gamla, kommenterade texter och nya texter skiljer sig åt och därigenom konstatera vilken progression som skett.

Denna undersökning har visat att betyget spelar stor roll får många elever, och det vore därför intressant att studera hur betyget påverkar elevens självkänsla och hur reaktionerna på kommentarer skiljer sig från en icke betygsatt text mot en betygsatt text.

6 Källförteckning

6.1 Tryckta källor

Bahrke, Åsa, 2000: "Gensvar – den personliga kontakten lärare-elev. *Svenskläraren. Tidskrift för Svensk-läraryrket*, #4, s. 18-22.

Bergman-Claeson, Görel, 2000: Lärarkommentarer till elevtexter- Skrivprocessen i verkligheten. *Svenskläraren. Tidskrift för Svensk-läraryrket*, #4, s. 10-13

Dysthe, Olga (red.), 2003: *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Igland, Mari-Ann, 2003: Medan texten blir till. Lärarkommentarer och gemensamt bearbetningsprojekt. I: *Dialog, samspel och lärande*, red. av Olga Dysthe. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, Gunilla (red.), 1999: *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Løkensgard Hoel, Torlaug, 2001: *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Gun, 1999: Svenskämnets identitetskriser – moderniseringar och motstånd. I: *Svenskämnets historia*, red. av Jan Thavenius. Lund: Studentlitteratur

Mehlum, Anders, 1995: *Skrivundervisning*. Lund: Studentlitteratur

Molloy, Gunilla, 1996: *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur

Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2005: *Bedömning av elevtext. En modell för analys*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Pettersson, Astrid, 2010: "Bedömning av kunskap för lärande och undervisning" i *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunnande*. Eklund, S. (Red.). Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete för lärarförbundet

Seidman, Irving, 1998: *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.

Strandberg, Leif, 2006: *Vygotskij i praktiken. Bland plughästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Svedner, Per Olov, 1999: *Svenskämnet och svenskundervisningen. Närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsförlaget i Uppsala

Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Teleman, Ulf, 1991: *Lära svenska – Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Stockholm: Svenska språknämnden och Liber AB.

Trost, Jan, 2005: *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

6.2 Elektroniska källor

Bergman-Claeson, Görel, 2003: *Tre lärare - tre världar: Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Rapport från Uppsala universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten. Hämtad 2011-04-26, <http://www.nordiska.uu.se/>

Brodin, Linn & Olsson, Anna, 2007: *Hon vill ju bara få oss att tänka, liksom": Om skrivutveckling och respons i grundskolans senare år*. Studentuppsats, nivå C. Örebro universitet, Pedagogiska institutionen. Hämtad 2011-04-28 <http://www.diva-portal.org/>

Brookhart, Susan M., 2008: *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development. Hämtad 2011-05-19 <http://www.ebrary.com/corp/>

Ericsson, Anna, 2009: *Kunskapsbedömning ur elevperspektiv*. Studentuppsats, nivå C. Högskolan i Väst, Institutionen för individ och samhälle. Hämtad 2011-04-28 <http://www.diva-portal.org/>

Hargreaves, Eleanore, McCallum, Bet och Gipps Caroline, 2000: *Teacher feedback strategies in primary classrooms – new evidence*. I: *Feedback for learning*, red. av Askew, Susan. London: Routledge. Hämtad 2011-05-19 <http://www.ebrary.com/corp/>

Madura, Melita & Martinsson, Lina, 2006: *Rättning – hjälper eller stjälper? - en intervjustudie med lärare och elever i åk 5-6 om rättning inom svenska*. Studentuppsats nivå C. Högskolan Kristianstad, Sektionen för Lärarutbildning. Hämtad 2011-04-28 <http://www.diva-portal.org/>

Skolverket, GY11, Ämnet Svenska, ämnets syfte. Hämtad 2011-05-17 <http://www.skolverket.se/>

Skolverket, GY11, Ämnet Svenska 1. Hämtad 2011-05-17 <http://www.skolverket.se/>

Skolverket, GY11, Ämnet Skrivande. Hämtad 2011-05-17 <http://www.skolverket.se/>

Skolverket, Ämnet Svenska, ämnets syfte. Hämtad 2011-05-17 <http://www.skolverket.se/>

7 Bilagor

7.1 Enkätundersökning

Besvara frågorna så utförligt som möjligt. Räcker inte raderna får du gärna skriva på baksidan. Tack för hjälpen!

Kille Tjej

Vad brukar läraren kommentera i din text?

Brukar du tänka på kommentarerna nästa gång du skriver en text? Om ja, varför? Om nej, varför inte?

Vad tycker du om kommentarerna? Förklara.

Hur känns det att få din text kommenterad?

Har du erfarenhet av ett processinriktat arbetssätt, d.v.s. bearbetar och utvecklar ni era texter efter att läraren har kommenterat dem? Om ja, beskriv hur arbetet går till och vad du tycker om det. Om nej, vad skulle du tycka om ett sådant arbetssätt?

7.2 Intervjuguide

- Respons/kommentarer från läraren – vad, hur, känsla, attityd
- Kommentarerernas betydelse för eleven
- Respons och betyg
- Processorienterad skrivning